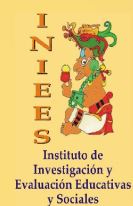


Revista de Investigación Educativa

# <Paradigma>



Año 21, N° 34, Junio 2014, Tegucigalpa, Honduras  
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales  
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

PARADIGMA  
ISSN: 1817-4221

**<Paradigma>**

*Rector*  
**David Orlando Marín López**

*Vicerrector Académico*  
**Hermes Alduvín Díaz Luna**

*Vicerrector Administrativo*  
**Rafael Barahona**

*Vicerrectora de Investigación y Postgrado*  
**Yenny Aminda Eguigure**

*Vicerrector del CUED*  
**Gustavo Adolfo Cerrato**

*Secretaria General*  
**Celfa Adalís Bueso**

*Directora del INIEES*  
**Zoila Suyapa Padilla Sabillón**

Comité Editorial  
Coordinación de Investigación  
INIEES  
Sistema Editorial Universitario  
Comité Editorial Universitario

Portada  
Nombre de la obra:  
**Postal Baronesa**

El Instituto de Investigación Educativas y Sociales de la UPNFM es una Unidad Técnica Especializada de la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado (VRIP).

Fue creado y organizado en el año 2006, con la finalidad de dirigir y coordinar en forma sistemática la labor de investigación realizada en la UPNFM.

El INIEES gestiona, desarrolla y evalúa proyectos y procesos de investigación educativa tanto al interior de la UPNFM como en alianzas con organismos nacionales e internacionales.

INIEES-UPNFM

Edificio 14°

Biblioteca Central 4° Piso

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

Apartado Postal: 3394

Calle El Dorado

[iniees12@upnfm.edu.hn](mailto:iniees12@upnfm.edu.hn)

*Publicación semestral del Instituto de Investigación y Evaluación Educativa-INIEES de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.*

*El contenido de cada artículo es responsabilidad de su autor.*

*La suscripción de esta publicación es gratuita, solamente se cobrará el costo del envío.*

# Contenido

*Paginación*

Presentación	7
Resiliencia educativa de estudiantes ante los riesgos sociales generados por las barras juveniles de fútbol en Honduras. Zoila Suyapa Padilla Sabillón	9
Productos estrella en Centroamérica Entre imaginarios, exportaciones y mitos. Un análisis cuantitativo y comparativo del banano y el café en Honduras y Costa Rica: 1970-1976. Antonio Ramón Vallejo Cerna	69
Acción docente en situaciones de aprendizaje conceptual. Ramón Martínez, Xiomara Arrieta, Víctor Riveros	79
Incorporación de la literatura en un programa lectura del idioma inglés para desarrollar la competencia de escritura: Instituto Blanca Adriana Ponce Ponce de Tegucigalpa. Clara Elizabeth Chávez Suazo	109
Guías de laboratorio de ciencias naturales con diagrama tradicional vrs guías con diagrama innovador v de Gowin para el tercer ciclo de educación básica. Lilian Yolibeth Oyuela Sánchez, Sofía Carlota López Pavón	131
El acervo escolar: manual de organización y cuidados básicos Iomar Barbosa Zaia	159
Sistematización del pilotaje de la homologación curricular en el Tercer Ciclo de Educación Básica. Jenny Xiomara Castro, Zoila Suyapa Padilla	187

Estructura para la presentación de artículos y documentos 223  
en la Revista de Investigación Educativa PARADIGMA

## Presentación

Nos complace presentar el Número 34 de la **Revista Paradigma** del año 2014, año conmemorativo de los 25 años de conversión de la Escuela Superior del Profesorado a Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Revista Paradigma, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y sociales-INIEES de la UPNFM; sus artículos y demás trabajos presentan diversas perspectivas relacionadas con investigaciones en el campo educativo y social, así como la divulgación y promoción de ideas innovadoras, revisiones de literatura, reseñas y reflexiones educativas desde el medio nacional e internacional.

Para propiciar que más personas accedan a estos materiales, ahora Revista Paradigma, está disponible en formato electrónico tanto en la página web de la UPNFM, en la Base de Datos Revistas en línea de América Latina (LAMJOL).

En este número se presentan siete artículos; el primero, aborda la evolución de la violencia generada por barras juveniles de futbol en los centros educativos, al igual que la contribución que brinda el entender los mecanismos de Resiliencia que desarrollan los estudiantes de secundaria frente a este fenómeno.

El segundo artículo, ofrece un análisis comparativo de los principales productos de exportación de Honduras y Costa Rica y ciertas tendencias que revelan que debido a las coyunturas políticas y ambientales durante el período de estudio (1970-1976) se produjo una transición en dichas economías a convertirse el café en el producto de exportación más importante de Honduras y el banano

en Costa Rica.

El tercer artículo perfila el diseño de una estrategia de acción docente que promueva el aprendizaje significativo de conceptos científicos en el contexto del aula universitaria, a partir de un proceso de investigación.

EL cuarto artículo, resume los resultados de investigación acerca de como la literatura puede ser una herramienta beneficiosa para mejorar la competencia de la escritura en la enseñanza del inglés.

El quinto artículo, presenta las reflexiones obtenidas a partir de la investigación sobre el uso de laboratorio de Ciencias Naturales del tercer ciclo del nivel básico, desde una perspectiva tradicional y una innovadora con la presentación del diagrama UVE de Gowin; explorando cuál de las dos trae consigo mayor aprendizaje significativo, funcionalidad, creatividad e innovación.

En el sexto artículo se argumenta algunas técnicas de higienización, acondicionamiento (conservación preventiva) y pequeños restauros para la preservación de la documentación representativa de la historia de la escuela, como un avance en la teorización archivística.

El séptimo artículo, ofrece un resume del informe del proyecto de Sistematización de la Homologación del cambio curricular, en incluye la sistematización de los resultados, herramientas y productos del Proyecto Piloto de Homologación de los Planes de Estudio del III Ciclo en cinco centros educativos que forman parte de la primera experiencia como base para ampliarlo a la totalidad de los centros educativos del país

Nuestro agradecimiento para autores, promotores y colaboradores por acompañarnos en nuestras publicaciones, al tiempo que les seguimos solicitando que depositen en Revista Paradigma los mejores resultados de su reflexión científica para incrementar las cotas de calidad a las que, año tras año, viene haciéndose acreedora.

# **Resiliencia educativa de estudiantes ante los riesgos sociales generados por la barras juveniles de fútbol en Honduras**

## **Educational resilience from students due to the social risks generated by young soccer fans in Honduras**

**PhD. Zoila Suyapa Padilla**

*Directora Instituto de Investigación y Evaluación Educativa y Sociales*

*Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*

### **Resumen**

En las sociedades afectadas por la violencia, los niños, niñas, adolescentes y los jóvenes presentan necesidades y vulnerabilidades específicas, como lo demuestran los altos índices de problemas sociales en este nivel de la población: bajo rendimiento escolar, involucración en pandillas, y carencias afectivas y materiales. A la vez que son afectados, los adolescentes también se convierten en protagonistas al no existir un mecanismo social capaz de intervenir a tiempo en el ciclo reproductivo de la violencia, prestándoles la ayuda eficaz y también las oportunidades de un desarrollo social sano.

En Honduras, el contexto de violencia ha ido en aumento y ha evolucionado en su afectación a la niñez y la juventud, incluyendo aquellos que ya se encuentran dentro del sistema educativo. Las comunidades educativas constituyen una de las principales fuentes de protección al alcance de los adolescentes y su familia por ser el

hábitat principal en que conviven los estudiantes en esta edad. Sin embargo, la mayoría de las veces la escuela no está lista para entender la complejidad del fenómeno de la violencia, su naturaleza y evolución. En consecuencia, las instituciones educativas se vuelven focos generadores de la violencia en vez de espacios de protección. Cuando las medidas que se toman frente a los riesgos que afrontan los estudiantes no logran los impactos esperados, los ciclos de violencia tienden a repetirse con las generaciones siguientes y a evolucionar de manera negativa.

Desde esta perspectiva, el Instituto de Investigación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) en Honduras con el patrocinio y asistencia técnica del Banco Mundial, ha desarrollado el presente estudio sobre la evolución de la violencia generada por barras juveniles de fútbol en los centros educativos, al igual que la contribución que brinda el entender los mecanismos de Resiliencia que desarrollan los estudiantes de secundaria frente a este fenómeno. Los hallazgos derivados de este estudio tienen como fin contribuir a desarrollar políticas educativas pertinentes para incidir en estrategias que permitan prevenir, atender y mitigar los efectos de este tipo de violencia al interior de los centros educativos y apoyar a los estudiantes y sus familias en el desarrollo de conductas psico-afectivas que les permitan desenvolverse en situaciones de alta vulnerabilidad social. Esta tarea educativa, resulta tan ineludible para el sector educativo como lo es la de promover los aprendizajes académicos.

El estudio está basado en técnicas cualitativas y cuantitativas, tomando una muestra de 612 estudiantes de noveno grado, con entrevistas a padres de familia, docentes y directivos de dos centros educativos, uno en la ciudad de Tegucigalpa y el otro en la ciudad de Choluteca.

En ambos centros educativos, los factores protectores percibidos por los estudiantes ante la exposición a la violencia, figuran los de contar con vínculos de familiares, amigos y maestros, unido a un fuerte sentimiento de pertenencia tanto a su familia, como a su institución educativa y al país. Todos estos factores contribuyen a una auto-percepción positiva sobre sus habilidades y conocimientos,

que los lleva a manifestar metas muy altas para su futuro, en las que destaca, en primer lugar, completar su proyecto educativo.

**Palabras Clave:** Resiliencia Educativa, Barras Juveniles de Futbol. Tercer Ciclo de Educación Básica.

**Abstract:** In societies affected by violence, children, adolescents and young people have specific needs and vulnerabilities, as evidenced by high rates of social problems in this population: poor school performance, involvement in gangs, and emotional deprivation and materials. While affected, teens also become protagonist in the absence of a social mechanism to intervene early in the reproductive cycle of violence by providing them with effective support and opportunities for healthy social development.

In Honduras, the context of violence has increased and evolved in the implication it has on children and youth, including those who are already within the educational system. Educational communities are one of the main sources of protection available to adolescents and their families, as the environment where students coexist at this age. However, most of the time the school is not ready to understand the complexity of the phenomenon of violence, its nature, and evolution

Consequently, educational institutions become generators of violence instead of protective spaces. When the measures taken against the risks faced by students fail the expected impacts, cycles of violence tend to recur with the next generations and evolving negatively. From this perspective, the Institute for Educational and Social Research of the National Pedagogical University (UPNFM) in Honduras with the sponsorship and support of the World Bank, has developed the present study on the evolution of the violence cause by youth soccer fans in schools, as well as the contribution provided by the understanding of the mechanisms of resilience that high school students develop due to this phenomenon. The findings from this study are intended to help develop relevant policies to influence educational strategies to prevent, respond to, and mitigate the effects of such violence within schools, and support students and their families in developing psycho-emotional behaviors that

allow them to deal with situations of high social vulnerability. This educational task is ineludible for the educational system, as it is promoting academic learning.

The study is based on qualitative and quantitative techniques, taking a sample of 612 ninth graders, interviews with parents, teachers, and principals of two schools, one in the city of Tegucigalpa and one in the city of Choluteca. In both schools, the protective factors perceived by students from exposure to violence, include links to have family, friends, and teachers, coupled with a strong sense of belonging to your family, your school and the country. All these factors contribute to a positive self-perception of their skills and knowledge, which leads them to express very high goals for their future, most notably, complete their educational project.

**Key words:** Educational Resilience, Youth Soccer fans, Third Cycle of Basic Education

### **Antecedentes**

En los inicios del Siglo XXI, Honduras enfrenta muchos desafíos que la posicionan como uno de los países que difícilmente alcanzará las Metas del Milenio planteadas por las Naciones Unidas para el año 2015. Sin embargo, además de los desafíos de lograr Educación para Todos, Honduras confronta igualmente una ola de violencia sin precedencia, particularmente para su población más joven que constituye el grupo etario mayor, y que ha logrado impactar los centros educativos desde su interior. Por lo tanto, el país tiene un reto doble: continuar los esfuerzos para aumentar sus metas educativas y frenar la ola de violencia que no sólo afecta las calles sino de forma significativa los centros de estudio.

Esta sección hace un resumen de las prioridades en materia educativa de Honduras, los nuevos retos presentados por la violencia, y una forma muy particular de cómo la violencia se concretiza al interior de las instituciones educativas: las barras de fútbol.

## Prioridades en materia educativa de Honduras

Según la Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples del año 2008 (INE) en Honduras, hay 2,976,918 jóvenes entre 12 y 30 años, lo que representa el 38.7% del total de la población. Honduras invierte el 7.2% del PIB en educación. Sin embargo, un poco más del 80% del presupuesto asignado a la Secretaria de Educación y a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se invierte en sueldos y salarios. Según datos de 2008, el 94.2% de los/las jóvenes han cursado la educación primaria, 45.7%, educación secundaria y el 6.7%, educación superior. Las mujeres jóvenes superan a los hombres jóvenes en educación primaria, media y superior.

El aumento del acceso a la educación y la tecnología es profundamente desigual. Los jóvenes de zonas pobres y rurales cuentan con menores posibilidades de acceder a una educación digna respecto a los jóvenes de zonas urbanas y capas medias, medias altas. En Honduras la educación secundaria no ha sido obligatoria hasta el año 2012 en el que la Ley Fundamental de Educación extiende la obligatoriedad hasta el noveno grado. Para 2010, la cobertura del tercer ciclo fue de 39.534% y la del ciclo diversificado, de 27.6%. La baja cobertura de la educación secundaria es especialmente grave en el área rural. La cobertura del ciclo diversificado en el área rural es de 15%.

Otro elemento importante, aún en los datos oficiales, es que la mitad de los egresados de educación primaria (hasta sexto grado) no entran a la educación secundaria, y un porcentaje mucho menor llega a cursar la universidad. Es decir, la inmensa mayoría de la población hondureña no llega a cursar estudios universitarios (94.3%).

## Contexto de violencia social

Unido a la problemática educativa particular, en los últimos cuatro años en el país se agudiza el fenómeno de la violencia de tal forma que, actualmente Honduras es catalogado como el país con los índices más altos de violencia a nivel mundial, de acuerdo al Observatorio de la Violencia (2011) de la UNAH (85.5 pccmh en 2012). Aunque el fenómeno de la violencia muestra muchas dimensiones, su impacto

en los jóvenes que asisten a centros de secundaria podría tener serias repercusiones sociales, facilitadas por la vulnerabilidad de esta población, como se ha descrito anteriormente.

En Honduras se da una proporción de delincuencia juvenil en alarmante aumento. Esta violencia juvenil se ha manifestado en formas de maras, drogas, violencia callejera y robo. En la década del 80 los casos atendidos en el Proyecto Victoria (un proyecto de reinserción social para jóvenes) por drogas ilegales, catalogadas blandas como la marihuana, floriscunda-planta alucinógena y pastillas fue de un 50% y por alcohol un 30%. Con antecedentes de robo y asalto se presentaba un 20%, y por crímenes un 1%. Actualmente, por consumo de drogas ilegales como la cocaína y crack (narcóticos) ingresan un 90%, por alcohol 10%; han cometido robo y asalto un 75%, y por crímenes o asesinatos un 40% (Fumero 2011).

Sin embargo, existe una forma adicional de violencia que se ha generado desde lo que podría ser considerado un contexto no tradicional: las barras juveniles de fútbol. La problemática de las barras juveniles de fútbol en Honduras aparece inserta en el contexto de evolución de la violencia social en el país, afectando los centros educativos desde su interior. Para poder responder pertinentemente a esta mutación de la violencia (de lo tradicionalmente ilícito a maneras que inicialmente parecen inofensivas, como las barras de fútbol) es importante entender tanto los riesgos que afectan a los estudiantes, como sus mecanismos de resiliencia o de afrontamiento hacia la violencia.

El incremento de la violencia, las barras de fútbol y la necesidad de respuesta del sector educativo

En la actualidad, el fútbol latinoamericano está viviendo una ola de violencia en los escenarios deportivos realizados por "Barras Bravas" que en el pasado eran un grupo de personas que se unían con el fin de alentar a los equipos. El amor apasionado por el equipo de fútbol hace que exista la rivalidad, y esta conlleva a actos de violencia que se han trasladado a espacios públicos (calles, barrios, centros educativos, parques, conciertos, etc.).

En Honduras existen diferentes grupos de las llamadas Barras Bravas.

Formadas sobre todo, por jóvenes. Las más famosas son la "Ultrafiel" del Club Olimpia, la "REVO" y la "Macroazurra" del Motagua, los "Megalocos" del Real España y la "Furia Verde" del Marathón. Las dos primeras son las dos Barras más representativas de la ciudad de Tegucigalpa y entre ellas existe una rivalidad que viene de muchos años atrás; las dos últimas son de San Pedro Sula, aunque igual existe una rivalidad fuerte entre la "Ultrafiel" y los "Megalocos". Estas barras se nutren de jóvenes de variada procedencia social, sin embargo, un espacio de reclutamiento preferencial parece ser el de los centros educativos. A finales del año 2012, los incidentes violentos protagonizados por las barras juveniles de fútbol acapararon las primeras planas de los medios informativos. En los primeros meses del 2013 este protagonismo se ha reflejado en noticias referidas, ya no solamente a violencia externa a los centros educativos, sino actos violentos al interior de los mismos.

Este contexto de violencia juvenil no se desarrolla en un vacío social; y esto significa que su crecimiento o mitigación es afectado por un entorno institucional, el cual tiene que ver con decisiones políticas, con un marco jurídico establecido y con el comportamiento de las instituciones que deben lidiar con la problemática. Sin embargo, las políticas y estrategias de respuesta a la violencia juvenil requieren conocer dos aspectos importantes: los riesgos mismos que enfrentan la juventud, pero también sus mecanismos de afrontamiento y de búsqueda de bienestar. Esta última perspectiva es la que brinda el lente de la resiliencia.

### **Objetivos del Estudio**

Con el fin de posibilitar una atención estratégica positiva ante los riesgos de la violencia en el sector educativo, con asistencia técnica del Banco Mundial la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán desarrolló en el año 2012 dos estudios de casos en centros educativos ubicados en escenarios de riesgo de violencia generada por barras juveniles de fútbol.

Específicamente, el estudio se orienta a conocer la perspectiva de los actores (estudiantes, personal de los centros educativos y pa-

dres de familia) sobre los siguientes elementos:

1. ¿Qué tipo de riesgos (adversidad externa) enfrentan los estudiantes de ambos centros educativos?
2. ¿Cuáles son los mecanismos de resiliencia que desarrollan los estudiantes de ambos centros para permanecer en su proyecto educativo en un contexto de riesgo?
3. ¿Cuáles son las oportunidades percibidas tanto dentro como fuera del centro, que funcionan como factores de protección frente al riesgo representado por la exposición a barras juveniles?

### **Ruta del Estudio**

El estudio desarrolló dos estudios de caso en centros educativos: el Instituto Central Vicente Cáceres de Tegucigalpa y el Centro Básico Ricardo Soriano de la ciudad de Choluteca. En ambos centros se trabajó con la población total del noveno grado (565 estudiantes) a los que se les aplicó un Cuestionario previamente validado, para posteriormente desarrollar entrevistas a profundidad con casos seleccionados.

Los directores de los dos centros fueron entrevistados así como los orientadores, consejeros, docentes, guardias y personal de cafeterías. Con los padres y madres de familia se realizaron grupos focales, tanto en el Instituto Central como en el Centro Básico Ricardo Soriano. Para realizar el proceso de investigación, se siguieron las normas éticas recomendadas lo que incluye la firma del consentimiento informado por cada uno de los actores participantes.

El abordaje participativo incluyó no sólo los actores sino también, la interacción entre un equipo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), apoyados por estudiantes de la misma institución como asistentes de investigación. El equipo técnico del programa de Resiliencia del Banco Mundial<sup>1</sup> brindó apoyo a los investigadores de la UPN durante la Fase Preparatoria para el desarrollo de los marcos conceptuales del estudio y del cuestionario aplicado. En esta Fase se adaptó y validó el

---

<sup>1</sup> Education Resilience Approaches (ERA), bajo su nombre en inglés.

Cuestionario CYRM-28<sup>2</sup>, y se diseñaron y validaron los guiones para entrevistas y grupos focales (ver anexos 1-4). Además, en esta Fase se capacitó al equipo de siete estudiantes de la UPN que actuaron como investigadores noveles asociados a todo el proyecto, representando una ganancia significativa en el fortalecimiento de capacidades de futuros profesionales.

## I. Referente conceptual del estudio

### 1.1 Marco de referencia

Frente al reto generado por el contexto de violencia social y su impacto en el sector educativo, se plantea la necesidad de consolidar una base conceptual que permita vislumbrar espacios para la intervención a partir de entender mejor los riesgos que enfrentan los jóvenes y sus mecanismos de afrontamiento y de búsqueda de bienestar (resiliencia). Por lo general, los programas que tratan el tema de la violencia se centran solamente en dimensiones del comportamiento disfuncionales o consideradas negativas, entre ellas la conducta delictiva, la deserción escolar o el embarazo adolescente. Nuestro enfoque de resiliencia, sin embargo, desea también documentar los comportamientos funcionales y considerados positivos a través de los cuales buscan su bienestar en contextos de adversidad. A esto llamamos "resiliencia."

Aunque la normativa internacional ha promovido un enfoque holístico en los planes nacionales, las actividades en materia de violencia juvenil todavía se dividen según el tipo de violencia (política, territorial, del crimen organizado y doméstica, entre otros). Más notable aún, es la falta de un enfoque de las oportunidades, valores, afrontamientos positivos y otros recursos que también existen en contextos de adversidad, los cuales se pueden orientar hacia las respuestas institucionales. Los proyectos que se estructuran sólo en una perspectiva de carencia, riesgos y de patologías carecen de enfoques interrelacionados con las fortalezas existentes aún en contextos difíciles para reforzarse mutuamente. Finalmente, la falta

---

<sup>2</sup> El CYRM-28 es un instrumento de medición de resiliencia de niños, niñas y jóvenes desarrollado por el Centro de Investigación de Resiliencia en Canadá (por sus siglas en inglés, Child and Youth Resilience Measure o Escala de Resiliencia Juvenil y de la Niñez; vea Ungar y Liebenberg 2011).

de un marco conceptual integrado de disciplinas (salud pública, criminología, sociología y psicología, entre otras) es uno de los mayores obstáculos para alcanzar un tratamiento integral de la violencia (Moser 1999).

Las respuestas a la encuesta realizada por la CEPAL (2008) sobre políticas y programas de control y prevención de la violencia juvenil sugieren la coexistencia y competencia de diversos enfoques vinculados al papel y las necesidades del sujeto joven en América Latina. Se han establecido dos grandes enfoques de prevención de la violencia juvenil: uno centrado en la disminución de los factores de riesgo y otro en el fortalecimiento de los factores de protección y las fortalezas del adolescente. Esos modelos de prevención se han traducido en distintas líneas de acción para reducir la violencia juvenil, los cuales han servido de marco conceptual para este estudio.

## **1.2 El concepto de factores de riesgo**

*Paradigmas de violencia y riesgo: La vulnerabilidad juvenil entendida desde la perspectiva del riesgo psicosocial*

La perspectiva del riesgo psicosocial posibilita analizar tanto las características del entorno inmediato o distante como las características personales que aumentan la probabilidad de que los jóvenes manifiesten dificultades en su desarrollo. También permite estudiar el modo en que diversas variables, (entre ellas la influencia de los pares, las características de la familia, la comunidad y la cultura) interactúan con vulnerabilidades individuales (por ejemplo las características cognitivas, temperamentales), sensibilizando a las personas ante ciertos riesgos (Trudel y Puentes-Neumann 2000). Debido a ello, este enfoque enfatiza la necesidad de analizar la forma en que diversos factores de riesgo interactúan en la generación de fenómenos como la delincuencia protagonizada por jóvenes.

Los factores de riesgo son variables que pueden afectar negativamente el desarrollo de las personas. En términos más específicos, cuando se habla de factores de riesgo se hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas

emocionales, conductuales o de salud. Estos problemas promueven la ocurrencia de desajustes adaptativos que dificultarían el logro del desarrollo esperado para el joven en cuanto a su transición de niño o niña a adulto responsable y capaz de contribuir y participar activamente en la sociedad. El desarrollo de los individuos no se da en forma aislada, ya que viven y se relacionan con una compleja red de sistemas interconectados, como la escuela, la familia, los grupos de pares y otras instituciones o situaciones que influyen en forma directa o indirecta en el desarrollo de las personas, y cuyas características pueden convertirse tanto en factores protectores como de riesgo. Es así como actualmente se considera la situación de "estar en riesgo psicosocial" como un estado complejo, que es definido por la intervención de múltiples situaciones.

Los factores de riesgo pueden ser clasificados en varios ámbitos de procedencia, de acuerdo a un continuo que va desde el nivel individual hasta el nivel sociocultural:

- a) **Factores individuales:** Bajo coeficiente intelectual, pobre capacidad de resolución de conflictos, actitudes y valores favorables hacia conductas de riesgo, hiperactividad, temperamento difícil en la infancia. Los estudios recientes en el campo de la psicología del desarrollo sobre el papel que la agresión infantil desempeña en la violencia en la adolescencia, informan que los programas de prevención deben ajustarse a las necesidades de cada etapa del ciclo de desarrollo. Estos descubrimientos han suministrado bases para el planeamiento de programas de prevención que procuran capacitar a los niños y niñas para el relacionamiento social.
- b) **Factores familiares:** La baja cohesión familiar, tener padres de familia con enfermedad mental, estilos parentales coercitivos, ambivalentes o permisivos. El papel de la familia continúa siendo crítico para garantizar mejores condiciones para los hijos, ya sea en la promoción del desarrollo saludable, ya en la prevención de la violencia, como víctimas o como agresores. Las investigaciones longitudinales han reiterado que a pesar de los cambios que se han dado en las estructuras y roles familiares en los últimos tiempos, del papel de los medios y del grupo de pares, los padres de familia siguen teniendo una fuerte influencia

sobre el comportamiento de los hijos. Casi todas las familias tienen aspectos positivos que pueden ser usados como fundamentos para proteger a los niños, niñas y jóvenes de los riesgos. Cualquiera que sea el modelo de trayectoria del desarrollo de la violencia juvenil (“developmental pathways”) que se adopte, la familia desempeña un papel primordial en estas trayectorias. Si la familia está en la raíz de problemas como el comportamiento antisocial, el abuso de drogas, el comportamiento sexual de alto riesgo y el fracaso escolar, ésta también tiene un papel destacado en la protección de los jóvenes.

- c) **Factores ligados al grupo de pares:** Pertenencia a grupos de pares involucrados en actividades riesgosas (comportamiento delictivo, consumo de drogas, por ejemplo). Las investigaciones muestran que los vínculos con los grupos de pares y la imagen-percepción comienzan a formarse ya en el período preescolar y, al llegar a la escuela secundaria, tanto las imágenes como los vínculos ya están consolidados. Esto significa que las intervenciones con los grupos de pares deben ser tempranas, pues mientras mayor sea la edad, mayor será la influencia del grupo de pares, y, dado que los niños y niñas agresivos tienden a tener relaciones de amistad con otros niños y niñas agresivos, estos tienden a retroalimentar la agresión. Esta atracción mutua sucede porque es más fácil para estos niños y niñas imitar un modelo de comportamiento que tiene mayores probabilidades de refuerzo inmediato, que se percibe como semejante al propio. O sea, es posible que los niños y niñas que tienen un comportamiento prosocial no puedan servir como modelos eficaces para los niños y niñas agresivos si no se establece desde temprano esta relación.
- d) **Factores escolares:** Bajo apoyo del profesor, alienación escolar, violencia escolar. Tradicionalmente, las escuelas han sido el lugar privilegiado de las actividades de prevención por el hecho de reunir a un gran número de jóvenes, niños y niñas durante largos períodos del día, o sea, una población en un período de su desarrollo, teóricamente, de apertura al cambio. A pesar de la abundante presencia de programas de prevención en las escuelas, la gran mayoría de éstas no utiliza programas de eficacia comprobada. Parte de esto tiene que ver con la forma en que estos programas son introducidos a las escuelas y con los costos

de los programas: el costo de los manuales, del entrenamiento de los equipos, su supervisión y la complejidad de los programas (Schaeffer et al. 2005; Evans y Weist 2004). Una vez que el sistema educativo ha hecho una inversión inicial en todos estos componentes, los responsables se resisten a reemplazarlos por otros. Las intervenciones de prevención en las escuelas abarcan una diversidad de tratamientos y de públicos, y tienen como objetivo prevenir distintos tipos de comportamientos problemáticos. Hay intervenciones que se dirigen sólo a los alumnos, otras a los alumnos y sus profesores, y otras que buscan cambiar el ambiente de la escuela, incluso con intervenciones en el espacio físico. Hay intervenciones que buscan informar a los jóvenes sobre los riesgos de algunos comportamientos, otras buscan cambiar valores y actitudes, otras son programas de aprendizaje socioemocional y otras buscan cambiar el comportamiento de los jóvenes dándoles nuevas alternativas para administrar situaciones de riesgo. A esta agenda se viene agregando un tema nuevo: enseñar a los niños y niñas a interactuar con sus compañeros de manera respetuosa y saludable, a contribuir con la comunidad, la familia y los compañeros; o sea, a tener algunas competencias sociales.

- e) **Factores sociales o comunitarios:** Bajo apoyo comunitario, estigmatización y exclusión de actividades comunitarias. La comunidad puede ser un lugar de protección o de riesgo para los jóvenes: la capacidad de la comunidad para proteger está asociada a la presencia o ausencia de capital social. Las comunidades que poseen capital social de protección contra la violencia son aquellas en las que los adultos están dispuestos a proteger a los niños, niñas y a los jóvenes de la exposición a comportamientos de riesgo. Sucede que en las comunidades donde hay violencia, a menudo este capital social, si existe, no se ejerce; en estas comunidades, la protección que la familia ofrece puede no contrabalancear los riesgos, pues hay características sociales, físicas y económicas del barrio que afectan la salud y la calidad de vida al definir las oportunidades de acceso que los residentes tienen a las escuelas, a bienes y a servicios públicos. La existencia de estas comunidades de alto riesgo para niños, niñas y jóvenes alentó el desarrollo de programas de prevención destinados a la promoción de cambios

en las condiciones de vivienda de las familias.

Hay mucha más violencia que afecta a jóvenes y niños en la comunidad que en las escuelas; sin embargo, hay muchos más programas de prevención de violencia desarrollados para ser aplicados en escuelas, experimentalmente evaluados e implementados, que en las comunidades. Catalano, Loerber y McKinney (1999) hicieron una revisión de los programas de prevención de la violencia que involucran a las comunidades y a las escuelas, para identificar cuáles son los programas eficaces, y examinaron cinco tipos de intervención: juegos estructurados en salas o patios de juego, trabajo corporal, monitoreo y refuerzo de comportamientos, detectores de metales (en las escuelas), y amplia reorganización de la escuela.

- f) **Factores socioeconómicos y culturales:** Vivir en condición de pobreza. La participación y la integración social han surgido como factores relevantes en el tema de la violencia juvenil. Las condiciones económicas, sociales y culturales deprivadas, restringen las posibilidades de conocer y adquirir saberes, tener acceso a fuentes diversas de información y contar con las redes de sostén para una formación integral. En un estudio realizado por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Chile, se encontró que los factores socioeconómicos y culturales no solamente abarcan aspectos como el trabajo y la economía familiar sino que aluden a la construcción de los lazos sociales de los adolescentes y a la construcción de la identidad ciudadana que debe darse en esta etapa de su vida (Blanco et al, 2006).

Es importante entender los factores de riesgos que enfrentan los jóvenes en cada uno de los niveles explicitados en esta sección (individual, familiar, pares, escolar, sociales/comunitarios y socio-económicos culturales). Sin embargo, los estudios de resiliencia proponen igualmente estudiar, entender y proteger los factores de afrontamiento y de búsqueda de bienestar en contextos difíciles. Esta manera de entender la reacción de los jóvenes ante la adversidad se detalla a continuación.

### **1.3 La Resiliencia como una nueva forma de entender la reacción ante la adversidad**

*La Resiliencia como el proceso de búsqueda del bienestar en cara a la adversidad*

La aceleración de los cambios, producto de la modernización y la globalización, demanda nuevas estrategias de afrontamiento frente a la multiplicidad de orígenes y manifestaciones de factores adversos. Al avanzar los estudios se ha ido descubriendo que estos factores coexisten, interactúan y son mediados por una gran variedad de otras condiciones, tanto internas como externas a la persona, que intervienen en la cadena causal del desarrollo de los comportamientos violentos (Blum 1997). La cognición, el concepto propio, el autocontrol, la conexión con otros y la capacidad de establecer compromisos al ser activados por oportunidades presentes en el contexto, llegan a influir en la dirección e intensidad de las respuestas de la persona ante situaciones de adversidad (Reyes, 2013). Este paradigma ha sido estudiado bajo el concepto de Resiliencia y resulta atribuible tanto a individuos como a comunidades (Ungar et al. 2007).

La Resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales y personales que posibilitan tener una vida sana aun viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo dando combinaciones positivas entre atributos del niño o niña y su ambiente familiar, social y cultural. Significa entonces que la Resiliencia se adquiere durante el desarrollo de las etapas de vida de una persona y se puede o no fortalecer, dependiendo de las condiciones individuales en relación con condiciones dadas en un contexto determinado. Benard (2004) llama a esta competencia resiliencia humana, y la define como la capacidad universal de todos los individuos (no sólo algunos) en contextos de adversidad de encontrar sentido y propósito; de un manejo afectivo a sí mismo y con otros; de desarrollar destrezas eficaces, conexión social, y autonomía, al igual que de manejar los constantes cambios.

En este proceso se pone en juego el concepto propio y emocional (búsqueda de regulación interna) ya que la adversidad “engancha”

nuestras emociones y brinda oportunidad de manejo (del enojo, del duelo/dolor, de la esperanza, de la empatía, del humor, de la relajación) y nos ayuda a desarrollar el auto-conocimiento, la auto-estima, y la confianza en uno mismo (Masten y Obradovic 2006).

### *Resiliencia individual, resiliencia familiar y resiliencia comunitaria*

El énfasis en la resiliencia individual llevó a los clínicos a tratar de atender solamente a los sobrevivientes en forma individual sin analizar las potencialidades de su familia, o incluso a expensas de dar por perdida a ésta o considerarla impotente. Sin embargo el concepto de resiliencia familiar reafirma la capacidad de auto reparación de la propia familia y ayuda a identificar y fomentar ciertos procesos que permiten a éstas hacer frente con más eficacia a las crisis o estados persistentes de estrés, sean internos o externos, y emerger fortalecidas de ellos. Walsh (1996) entiende que la familia es un foco de resiliencia pese a situaciones de alta disfuncionalidad y que al consolidar la resiliencia familiar, robustecemos a la familia como unidad funcional y posibilitamos que inculque esa capacidad en todos sus miembros. Se ha demostrado, que para evaluar el funcionamiento individual y familiar sano importan más los procesos que la forma de la familia, lo que incluyen como elementos básicos de la resiliencia los procesos de cohesión, flexibilidad, comunicación franca, resolución de problemas y reafirmación del sistema de creencias (Walsh 1996). También estos elementos han sido importantes para el examen de los procesos de transición ante cualquier situación de crisis.

En la comunidad, los individuos comparten espacios y servicios en común y actúan recíprocamente, lo cual propicia la oportunidad de adquirir atributos propios de la resiliencia. Las comunidades son resilientes cuando al responder a situaciones adversas como las crisis económicas y medioambientales, entre otras, cuentan con recursos y capacidades que las fortalecen. Entre los factores de resiliencia comunitaria figuran la cultura, las oportunidades de socialización en forma segura, el apoyo mutuo, las expectativas colectivas de éxito ante los desafíos y una actitud predominantemente optimista, el trabajo voluntario, así como un alto nivel de participación. En su desarrollo teórico y aplicativo, se

ha ido acercando a la concepción de comunidades saludables y al tema de capital social (Suárez Ojeda y Krauskopf 1995).

### *Resiliencia y las Respuestas Institucionales Ante la Adversidad*

La perspectiva de resiliencia no implica dejar solos a los individuos y a las comunidades a afrontar sus riesgos. Al contrario, las instituciones de la sociedad son llamadas a proveer servicios y oportunidades para los más vulnerables (Ungar 2005). A este tipo de Resiliencia se le llama resiliencia transformativa, definiéndose como la capacidad de una sociedad determinada de cambiar la adversidad y las amenazas en oportunidades de transformación positiva (Valikangas 2010). Desde esta mirada la resiliencia se entiende como un fenómeno contextualizado. Es decir que los efectos, comportamientos y significados tanto de la adversidad como del éxito, el riesgo y la protección deben ser identificados localmente, con base a cada contexto cultural y social.

Podemos identificar que existe resiliencia transformativa o transformadora en una sociedad cuando se presentan los indicadores siguientes (Ungar y Lieberman 2011) de oportunidades y servicios públicos para los más vulnerables:

- a) Existe contribución—en un esfuerzo nacional y multisectorial— para mitigar y prevenir la violencia.
- b) Existe intención explícita del estado y la sociedad para transformar la sociedad desde las raíces de la violencia aprovechando las raíces de las fortalezas nacionales.
- c) Se evidencia un esfuerzo nacional para identificar las raíces causales de la violencia y de los recursos de Fortaleza social— apoyado por los investigadores, los medios, actividades comunitarias, etc.
- e) Existe una planificación, programas y recursos nacionales y multi-sectoriales con el objetivo explícito de mitigar la violencia y fomentar las fortalezas de las comunidades.
- f) Se da cohesión y movilización social, empoderadora y que conecte a la sociedad en su totalidad (sin diferencias ni exclusiones) —a través de marchas por la paz, debates, y otros movimientos sociales empoderadores.

#### 1.4 El papel del sector educativo

La propuesta de “resiliencia transformadora” nos lleva directamente hacia el papel del sector educativo para proteger a la niñez y juventud más vulnerable ante las adversidades, incluyendo la violencia. Las escuelas continúan siendo, a pesar de todas las transformaciones por las que han transitado, uno de los ámbitos de socialización más importantes, al mismo tiempo que constituyen un espacio donde los jóvenes pueden tener oportunidades de desarrollo personal más allá de sus entornos y de las condiciones sociales en que se desenvuelven. La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes son fuertes razones que han impulsado en los últimos años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas educativas sobre la Educación. Para la UNESCO, la escuela requiere de la convivencia como condición indispensable para lograr aprendizajes, como lo establecen claramente los resultados del Segundo Estudio de Factores del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (SERCE del LLECE) de la OREALC/UNESCO. En ellos se determinó una asociación de entre el 20 y el 50% entre logro de los aprendizajes y el denominado “clima escolar” (UNESCO/OREALC 2008). Con el incremento de los factores de riesgo en el ámbito social y particularmente en el educativo ha surgido la necesidad de revisar el rol que juega la escuela en la generación, prevención o mitigación de fenómenos sociales como la violencia.

Un estudio de Walsh y colaboradores (1999), analiza—y eventualmente refuta—la hipótesis habitual y de sentido común que enuncia que las comunidades “problemáticas” o “violentas” producen inevitablemente alumnos o escuelas “problemáticas” o “violentas”. Los autores descomponen analíticamente la noción de conflictividad escolar y dividen los factores que contribuirían a su emergencia y mantenimiento en tres niveles lógicamente superpuestos: **individual** (psicológico), **institucional** (escolar) y **comunal** (social). Luego de un riguroso proceso de análisis estadístico concluyen que son los factores institucionales, fundamentalmente los relacionados con el “clima escolar”, los principales responsables del “desorden” y la conflictividad que puedan observarse en una escuela determinada. Así, enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el “desorden” escolar, en particular la inconsistencia por parte de los

docentes o directivos, la falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, las operaciones ambiguas o indirectas ante la inconducta (por ejemplo, utilizar las calificaciones como sanción ante la conducta problemática), el desacuerdo entre los actores del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuestas a la conducta problemática persistente, la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la existencia de relaciones conflictivas entre docentes y directivos, una dirección inactiva o ausente, bajos recursos y tamaño (expresado en la tasa de alumnos por docente). Idénticos objetivos—aunque con una metodología analítica más sofisticada—se proponen el estudio de Benbenishty y Astor (2008) para las escuelas israelíes, basado en la CSCSS (*California School Climate and Safety Survey*). A partir de la construcción inductiva de las categorías de análisis, los autores encuentran que diversas formas de comportamientos violentos pueden asociarse a diversos dominios causales. Así, los resultados muestran que las formas más extremas de violencia sí estarían asociadas al entorno social inmediato de las escuelas, mientras que las formas de violencia leves y moderadas, así como la violencia que ellos denominan “social verbal” registran fuertes niveles de asociación con el clima institucional del establecimiento bajo análisis. Asimismo, uno de los puntos más demostrados por otros estudios es la asociación entre las manifestaciones de violencia y el clima social escolar, entendido como “las percepciones que tienen las personas acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Kornblit 2000). Los estudios encuentran dos variables que caracterizan dominios considerados definitorios en relación con la construcción del clima social en las escuelas: la relación **docente-alumno** (incluyendo el grado potencial de autoritarismo implicado en la relación) y el **sentimiento de pertenencia** (por oposición al individualismo y aislamiento).

Considerando estos estudios, puede concluirse que el análisis de los climas escolares resulta crucial para la comprensión de la naturaleza, dimensiones y lógica del fenómeno de la violencia en las escuelas y sus efectos en la formación de los futuros ciudadanos. Asimismo, permite tomar distancia de la mayor parte de las explicaciones deterministas, ya sean psicológicas (la violencia como producto de

personalidades “desviadas” producidas en otro sitio) o sociológicas (la violencia como producto inevitable de condiciones sociales externas a la institución escolar), abriendo el camino a la posibilidad de intervención de la institución escolar en relación con sus dinámicas internas de conflicto y agresión.

**Figura 1.**

Las múltiples facetas de la educación en contextos frágiles y de conflicto (*The Multiple Faces of Education in Conflict and Fragile Contexts*).

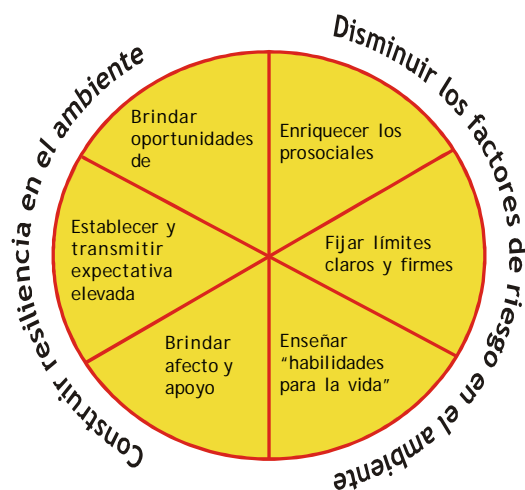


Fuente: Adaptado por la Red Internacional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) (2012)

El pensamiento y la disposición positiva, por parte del profesorado, son claves esenciales a la hora de promover resiliencia en el alumnado, en la medida en que facilita y ayuda a superar contrariedades, percibir las dificultades como retos y estimula hacia las metas propuestas.

La Rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein 2003), es un diagrama muy ilustrativo que recoge los pasos necesarios para promover resiliencia en el contexto escolar:

**Figura 2.**  
La Rueda de la Resiliencia



Fuente: Henderson y Milstein 2003

Habiendo integrado los tres elementos para un estudio de resiliencia educativa - riesgos, fortalezas y respuesta institucional—pasamos al análisis de dos estudios de caso enfocados en el fenómeno de barras juveniles en los centros educativos de Honduras. Entender mejor los riesgos que enfrentan estos jóvenes, pero también sus maneras de afrontamiento positivas, esperamos pueda guiar una respuesta más relevante del sector educativo tanto de protección (de los riesgos) como de fomento (de los factores de resiliencia).

## II. Punto de partida de los estudios de caso

El marco conceptual del estudio del capítulo anterior presentó tres pilares básicos para un estudio de resiliencia educativa: **(i)** la necesidad de entender los riesgos que enfrentan los estudiantes (niñez y juventud) en Honduras; **(ii)** el valor agregado de entender igualmente la resiliencia—o afrontamientos positivos de los estudiantes ante la violencia; y **(iii)** el imperativo de la respuesta institucional del sector educativo ante tales riesgos y oportunidades. Con base en este marco conceptual, se llevaron a cabo dos estudios de caso para entender mejor los riesgos que enfrentan los estudiantes en los centros educativos de secundaria en Honduras,

especialmente frente a la violencia que generan las barras de fútbol dentro de las instituciones educativas. Desde una perspectiva de resiliencia, se hecho énfasis en la búsqueda de bienestar por parte de estos jóvenes, sus comportamientos y valores positivos, y las oportunidades que se le presentan para evadir los riesgos. Este capítulo amplía el contexto educativo de Honduras donde están situados los dos estudios de caso, al igual que el contexto específico de cada uno de ellos.

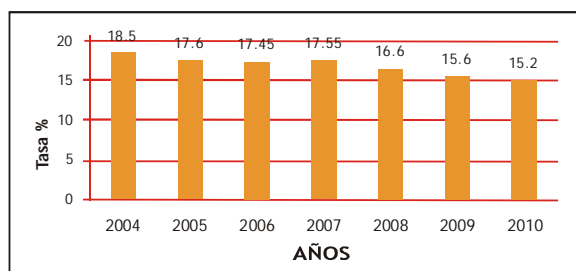
## **2.1 Contexto educativo y social del país**

Según la Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples del año 2008 (INE) en Honduras, hay 2,976, 918 jóvenes entre 12 y 30 años, lo que representa el 38.7% del total de la población. Honduras invierte el 7.2% del PIB en educación. Sin embargo, un poco más del 80% del presupuesto asignado a la Secretaría de Educación, se invierte en sueldos y salarios. Según datos de 2008, el 94.2% de los/las jóvenes han cursado la educación primaria, 45.7%, educación secundaria y el 6.7%, educación superior. Las mujeres jóvenes superan a los hombres jóvenes en educación primaria, media y superior.

El aumento del acceso a la educación y la tecnología es profundamente desigual. Los jóvenes de zonas pobres y rurales cuentan con menores posibilidades de acceder a una educación digna respecto a los jóvenes de zonas urbanas y capas medias, medias altas. A nivel Universitario únicamente el 0.5% de jóvenes de hogares de ingresos bajos está cursando la universidad, en tanto que este porcentaje sube a 25.2% en el caso de jóvenes de hogares con ingresos altos. En Honduras la educación secundaria no es obligatoria. Hasta ahora con la Ley Fundamental de Educación extienden la obligatoriedad hasta el noveno grado.

Según la Trigésima Novena Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples del año 2010, la tasa de analfabetismo alcanza el 15% en el país.

**Gráfica 2:**  
Tasa de analfabetismo



Fuente: INE, XXXIX Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (2010)

## 2.2 Contexto educativo y social de los Centros educativos participantes

### Instituto Central Vicente Cáceres

El Instituto está localizado en la capital del país. Su población de egresados sobrepasa los 100,000 y presenta una matrícula total para 2012 de 6,994 estudiantes en ambos sexos atendidos en las diferentes modalidades de estudio. De la población estudiantil antes mencionada, 721 son de III curso de Ciclo Común de Cultura General atendidos en la jornada matutina, los cuales son de interés para nuestro estudio. Este instituto de educación secundaria está ubicado en una zona céntrica de la capital de Honduras, y está circundado por centros comerciales, barrios marginales y áreas de alto tránsito peatonal y vehicular.

**Tabla 1**  
Total de matrícula consolidada del  
Instituto Central Vicente Cáceres, Año 2011

Forma de entrega de servicios		Femenino	Masculino	Total
1	Presencial	2674	2056	4730
Programas alternativos				
2	ISEMED	1144	650	1794
3	SAT	0	0	0
4	IHER	0	0	0

Fuente: Secretaria de Educación de Honduras, Portal de Estadísticas.  
[http:// estadísticas.se.gob.hn](http://estadísticas.se.gob.hn), visitado en 2012

Nota: El ISEMED son los Institutos del Sistema de Educación Media a Distancia; El SAT es el Sistema de Aprendizaje Tutorial; el IHER es el Instituto Hondureño de Educación por Radio.

Como se evidencia en el cuadro anterior, el Instituto Central ofrece todas las modalidades de estudio para atender las necesidades de cada grupo estudiantil: estudiantes de tiempo completo, estudiantes que trabajan, estudiantes que requieren de un programa más condensado. Esta diversidad de oferta para una población tan grande, constituye tanto una oportunidad como un reto para la convivencia. Los intereses de cada grupo exigen al cuerpo docente y directivo una gestión académica efectiva, lo que se logra con un manejo muy organizado de los diferentes quehaceres de la institución. Desde su origen, el Instituto Central ha recibido el apoyo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para el desarrollo estudiantil. Además, es un centro de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional lo que garantiza una relación con la fuente de formación de maes-tros del país y el intercambio de experiencias en materia docente.

El incremento de la crisis social en el medio circundante, permea la vida estudiantil y no son pocos los episodios de violencia que se viven. Esto ha sido una lucha desde que se formaron en el Central las primeras pandillas de jóvenes, que en principio, estaban formadas solamente por mujeres. Como ya se indicó, por su ubicación social y geográfica, este centro educativo se encuentra rodeado de un sector poblacional que habitan en colonias de clase media-baja, además de ser una zona de alta actividad comercial en donde se pueden identificar negocios que forman parte de la economía formal, en este caso establecimientos comerciales y negocios informales como ventas ambulantes. Así mismo se encuentran oficinas de gobierno y una posta policial. Frente al centro educativo se encuentra una de las estaciones de buses más utilizadas por la misma población estudiantil, sobre todo en horas en donde los estudiantes se dirigen a desarrollar sus actividades académicas o terminan las mismas. Asimismo frente al centro educativo se ubica una arteria vial principal que comunica la capital con el norte del país. Este panorama nos muestra un escenario muy propicio para la manifestación de diversos factores de riesgo sobre los que se necesita una política de

manejo permanente y que hasta ahora, no se encuentra articulada.

Para este estudio de Resiliencia se ha considerado una muestra de estudiantes que cursan el noveno grado de Educación Básica. Tomando como criterio de selección:

- a) la edad
- b) el cierre de su tercer ciclo de formación
- c) la pronta toma de decisión de su formación profesional de educación media.

#### *Centro de Educación Básica Ricardo Soriano*

A consecuencia del fenómeno natural huracán Mitch que azotó Honduras en 1998, esta institución fue reubicada en el año 1999 en un terreno de Ciudad Nueva donado por la Alcaldía Municipal. En esta zona, se pueden identificar unas 10 Colonias habitacionales y es el punto de cruce de la Carretera Internacional, la cual se constituye en vía de comunicación fronteriza entre Honduras y Nicaragua. Esta zona ha sido catalogada como de alto riesgo por su exposición al tráfico de personas, drogas y armas, entre otros. Asimismo la población estudiantil está expuesta a pandillas o maras, ya que está ubicado en un territorio disputado por pandillas juveniles, como se evidencia en las marcas de calles y casas.

En el 2000, se convierte de escuela completa de 6 grados, a un Centro de Educación Básica de 9 grados. En sus inicios la infraestructura física fue de materiales prefabricados, posteriormente siete aulas de ladrillo y techo de teja. Actualmente, se cuenta con trece aulas de clase incluida un aula taller y de computación donde se atiende una matrícula de más de 1000 estudiantes, de primero a noveno grado, distribuidos en dos jornadas. El personal administrativo está compuesto por una Directora, Subdirectora, Secretaria, una Consejera, una Orientadora, dos Bibliotecarias, dos Maestros de Infotecnología, y 23 docentes a cargo de los nueve grados.

Resulta evidente el esfuerzo del personal docente y directivo por mantener un ambiente apropiado para la educación de los jóvenes.

Con muchos esfuerzos, se han ido mejorando las instalaciones físicas y el equipamiento básico para aulas y talleres. También se estimula la participación en equipos deportivos y artísticos. Una gran lucha que mantiene el centro, es por completar el cerco perimetral, lo que resulta urgente para la seguridad de los estudiantes y profesores.

**Tabla 2**

Matrícula consolidada del Instituto Ricardo Soriano, Año 2011

<b>1 a 6 grado (1 y 2 ciclos)</b>		<b>Total</b>
1	Femenino	306
2	Masculino	338
Subtotal		644
<b>7 a 9 grado (3 ciclo)</b>		
1	Femenino	156
2	Masculino	147
Subtotal		303
Total matrícula		947

Fuente: Secretaría de Educación de Honduras, Portal de Estadísticas.  
[http:// estadísticas.se.gob.hn](http://estadísticas.se.gob.hn), visitado en 2012

Considerando para este estudio los mismos criterios de muestra que se seleccionaron en el Instituto Central Vicente Cáceres, tanto en edad, nivel de escolaridad y características específicas por el nivel educativo que cursan.

Los dos estudios de caso—el Instituto Central Vicente Cáceres y el Instituto Ricardo Soriano—han permitido documentar los riesgos ante la violencia que se viven aun dentro de los planteles educativos. Sin embargo, desde una perspectiva de resiliencia, también se han documentado la búsqueda de bienestar de los jóvenes, y sus comportamientos y valores positivos que muchas veces se pierden de vista ante tanta adversidad. El Capítulo III amplía los hallazgos en torno a los riesgos, y el Capítulo IV se enfoca en los comportamientos y oportunidades positivas ante el proceso de resiliencia de los jóvenes en estos institutos y los otros actores alrededor que igualmente buscan el bienestar de los estudiantes.

### III. Hallazgos del estudio: Violencia y riesgos

En los dos estudios de caso, los riesgos que afectan a los estudiantes denotan una creciente ola de violencia. Dicha violencia refleja claramente la violencia que vive el país. Este capítulo, por lo tanto, presenta este panorama no para estigmatizar a los jóvenes que enfrentan estos riesgos, sino para un llamado de alerta a nivel institucional y político. La violencia no se vive solamente en las calles; también afecta a los centros educativos. Sin embargo, como se presenta en el Informe Final, los estudiantes en los centros escolares participantes de este estudio, presentan una riqueza de estrategias positivas de afrontamiento hacia la violencia, como parte de su propia búsqueda de bienestar.

#### 3.1 Desde la percepción de los Estudiantes

Los estudiantes viven cotidianamente innumerables situaciones de riesgo como lo demuestran sus respuestas a las categorías detalladas a continuación. Su percepción de estas manifestaciones de la violencia en su entorno educativo, resulta muy importante para entender la dinámica sobre la que se desenvuelve su día a día escolar y, en consecuencia, desarrollar las acciones que sean necesarias para fortalecerlos en su capacidad de afrontamiento y protección frente a las diversas formas de violencia y particularmente, la generada por las barras juveniles de fútbol.

##### a) Riesgos de mayor prevalencia

Para los estudiantes participantes en el estudio, los mayores riesgos a que se ven expuestos (en orden descendente) son los asaltos, reclutamiento e intimidación por parte de maras o pandillas, involucrase en peleas y tener problemas sociales.

**Asaltos y robos:** Los asaltos y robos: La posibilidad de ser asaltados parece estar ya incorporada en el imaginario de los estudiantes como algo inevitable y cotidiano. Expresiones como “hay que prepararse para que a uno lo asalten”, “es mejor andar con celulares baratos por si te lo roban” son parte de las conversaciones normales entre los estudiantes. La prevalencia de asaltos y robos reportada

va desde un mínimo de tres hasta veintiséis veces para una misma persona.

**Maras:** La presencia de las maras la reportan con mucha claridad los estudiantes. Los símbolos y parafernalia de cada mara son fácilmente reconocidos, reforzados por el hecho de que éstos aparecen en el grafiti de aulas o en las paredes del edificio educativo. Según los estudiantes, el reclutamiento se inicia poco a poco a través de un emisario. El riesgo de no pertenecer a la mara puede llegar a situaciones extremas: “Varias jóvenes tienen que acceder a las peticiones de los mareros, que se infiltran como estudiantes, antes de perder la vida. Sólo denunciar las acciones de estos grupos representa la muerte y en vez de eso prefieren callar y ser parte de la estructura” (Diario La Prensa 2012).

**Peleas:** Las peleas forman parte del escenario frecuente en recreos y salidas de clase. Según los estudiantes, las peleas pueden llegar a niveles tan altos de agresividad que ni los guardias del centro educativo se atreven a intervenir. Para algunos estudiantes, en ciertos casos, los guardias parecen estar confabulados para que se den las peleas en el centro.

Los riesgos percibidos como de menor prevalencia por parte de los estudiantes son los asesinatos, extorsiones, las agresiones de las barras de fútbol, las burlas.

**Asesinatos:** Aún cuando los estudiantes admiten que en el centro circulan armas, no perciben los asesinatos como un riesgo al que puedan verse sometidos. En efecto, las estadísticas de ambos colegios no reportan ningún incidente de este tipo en los últimos años al interior del plantel educativo, aunque sí se reporta el decomiso de armas llamadas “hechizas” (de fabricación casera). Sin embargo, la mayoría señala que no ha sido golpeado o amenazado con arma (80%).

**Extorsiones:** Son pocas las alusiones al riesgo de ser extorsionados, lo cual parece de alguna forma contradictorio con las estrategias de reclutamiento a maras, lo que sí es percibido como riesgo mayor.

**Barras de fútbol:** Las barras de fútbol son percibidas como riesgo al igual que las maras. La afición al fútbol es casi total en la población estudiantil y aparece como señal de identidad nacional, lo que hace difícil para los estudiantes mantener la alerta ante el riesgo que pueden representar. Los medios de comunicación evidencian las manifestaciones violentas de las barras de fútbol dentro y fuera de los estadios, sus enfrentamientos con la policía y el temor que generan en la población, incidiendo de manera directa en la baja sensible de asistencia a los estadios (Proceso Digital 2013):

*Los enfrentamientos que se han generado últimamente entre miembros de barras generan miedo y negativismo entre la población, lo que podría terminar de sepultar el fútbol profesional hondureño, que en los últimos años se encuentra en una profunda crisis ante los problemas económicos que enfrenta el país (Proceso Digital 2013).*

Para los estudiantes los que se involucran “se meten en la barra porque no tiene apoyo de los padres de familia, no estudian, porque no tiene nada que hacer, no tienen trabajo, por eso están metidos en eso... algunos si están estudiando pero siempre se meten a la barra... en la barra se encuentran amigos”, “ellos dicen que se meten a la barra para agarrar fama...”. Esta ambivalencia de valores es la que atrae a muchos estudiantes, en una edad en la que el protagonismo y el afán de sentirse parte de un grupo que lo reconoce juegan un papel clave en la conformación de la personalidad.

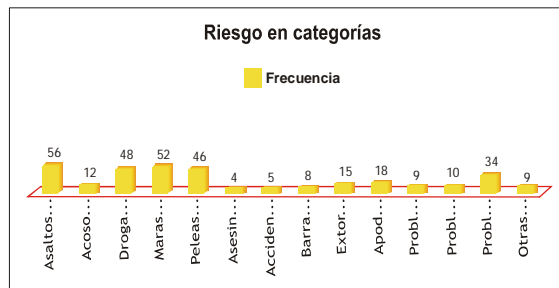
**Abuso sexual:** En cuanto a prevalencia de abuso sexual, es de señalar que un 96% de los estudiantes encuestados expresa no haber sido lastimado sexualmente. Del 4% restante, un 0.2% señala haberlo sido más de 26 veces. Estos datos pueden indicar que aún cuando el problema de abuso sexual en ambos centros educativos no es masivo, por sus repercusiones, requiere especial atención cuando aparece, pues tiende a ser recurrente para la víctima, con efectos que pueden ser devastadores.

**Involucración en pandillas:** Sobre la involucración en pandillas, la mitad de los estudiantes reporta que tiene compañeros que están

involucrados (50%) en alguna pandilla. Este hecho se correlaciona con la prevalencia de maras como riesgo alto percibido por los estudiantes. Aun cuando la mayoría (79%) reporta que ningún miembro de su familia está involucrado en pandillas existe un 26% que reporta que algún miembro de la familia ha pertenecido o pertenece a una pandilla, lo que sugiere que la vinculación en algunos casos es de segunda generación, si consideramos que fue en los años noventa cuando se detectaron las primeras pandillas juveniles en el Colegio. Actualmente, según un estudio patrocinado por UNICEF las maras y pandillas están provocando la deserción de estudiantes de los centros educativos y, además, “tiene atemorizada a la población” (UNICEF 2012). Lo que se evidencia de estas respuestas es que la exposición a la cultura de las pandillas es alta, aún cuando no se esté directamente involucrado.

**Gráfico 1**

Riesgos a las que se ven expuestos los estudiantes



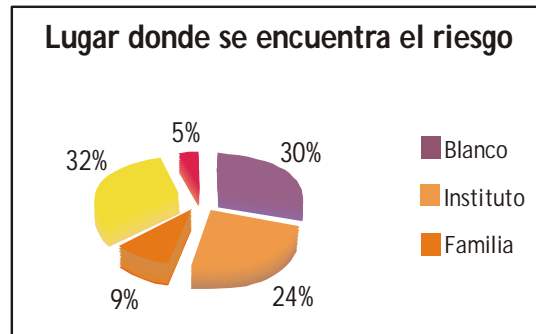
Fuente: Encuesta de Resiliencia Honduras 2012.

Elaboración propia. Análisis Cuantitativo

**b) Lugar de mayor prevalencia de riesgos**

La comunidad, es decir el exterior del centro educativo, es el lugar de ocurrencia más señalado para que aparezcan los riesgos de acuerdo a la percepción de los estudiantes (38%). En Segundo lugar se percibe el interior del Instituto (29%) y en tercer lugar la familia (11%). Pocos estudiantes señalan que es en múltiples lugares (5%). Este hecho correlaciona con lo mencionado en los estudios de investigación en escenarios parecidos y lo reportado por las autoridades de ambos colegios. Sin embargo, contrasta con lo proclamado en los medios de comunicación de masas, quienes tienden a mostrar los centros educativos como escenarios muy violentos.

**Gráfico 2**  
Donde se encuentra el riesgo



Fuente: Encuesta de Resiliencia Honduras 2012.  
Elaboración propia. Análisis Cuantitativo

Por otra parte se encontró que los índices de violencia juvenil e involucración en barras y maras son mayores al exterior de los centros educativos. Se nota que, es difícil ponderar el nivel de prevalencia: “este... dentro de la institución... ya es considerable pero no pudiera medirla si es alta o media pero si ya es frecuente”.

### 3.2 Desde la percepción del personal de los Centros Educativos

El equipo profesional de los centros educativos también señala, que en su formación como maestros recibieron algo sobre orientación y consejería pero ninguna formación sobre violencia juvenil. Es sobre la marcha que han tenido que ir encontrando las estrategias para conocer el problema y usar las estrategias para atenderlo.

Los mayores riesgos a que se ven sometidos los estudiantes de acuerdo a la administración institucional son: influencias externas, consumo de drogas y alcohol, asaltos y robos, bajo rendimiento académico, relaciones sexuales precoces, reclutamiento por maras y la migración de los padres de familia a otros países.

**Influencias externas (internet, juegos de video, TV):** Para los administradores educativos, la influencia del internet y la televisión ha marcado un cambio en la conducta de los estudiantes.

*Me parece que las influencias negativas externas a la formación que se debe tener en casa en los hogares y en los centros educativos, son fuertes... mire, ellos pasan gran cantidad de tiempo frente a los televisores, frente a los juegos de video, frente el internet... hace algunos años cuando yo era adolescente, ahora yo tengo 45 años, estoy hablando aproximadamente de unos 30 años atrás eso no lo teníamos.*

Esta aseveración se presenta por igual en ambos colegios, aún con la diferencia de acceso a internet y computadoras que podría haber entre la capital y la zona sur.

**Consumo de drogas y alcohol:** En la entrevista con el personal de la institución se relatan que “hay problemas de alcoholismo; de hecho tenemos unas pruebas decomisadas allí... botellas de ron plata, marihuana son de varones o de ambos sexos, pero la marihuana es más para varones”. La circulación de la droga se da porque logran introducirla a pesar del registro de mochilas escolares a la entrada del centro, por lo que periódicamente se realizan “operativos” (registros imprevistos) para decomisarla. El consumo de alcohol y drogas en el país está abarcando edades más tempranas según el Instituto de Alcoholismo y Drogadicción, con un aumento de consumo visible por parte de las mujeres. Es de hacer notar que los estudiantes no reportaron este hecho como un riesgo percibido.

**Asaltos y robos:** Un administrador relató lo siguiente acerca de asaltos y robos dentro de la institución.

*Debo decir, confesar con mucha pena, pero es una realidad. Pero como estamos teniendo esta situación de convulsión del país...debo decirle que la verdad aquí nuestros alumnos han sido asaltados en los pasillos con navaja en mano, les quitaban los tenis, les quitaban las mochilas, les quitaban el dinero... hasta la comida a los niños pequeños porque había gente que se infiltraba al centro, confabulados con la vigilancia en que estaba en ese momento. Por eso se cambió para mejorar la situación y esta situación se erradicó; aun así tenemos un nivel de violencia en el colegio que existe.*

**Bajo rendimiento académico:** El índice académico de los estudiantes es una preocupación para los administradores de los colegios, a lo que dedican gran parte de sus esfuerzos. Un dato que da uno de los entrevistados es que en el colegio que enseña el índice académico bajo se ubica entre un 35% a un 65%, aunque en total logran pasar del 75%. Las autoridades señalan que han tenido que aplicar medidas extraordinarias para subir el índice, como dar clases de reforzamiento y tutorías y han logrado subir la excelencia académica, sin embargo aún no logran llegar a lo esperado a nivel nacional. Las disposiciones de la Secretaría de Educación son muy fuertes cuando un centro educativo muestra índices bajos (existe un ranking de control), lo que explica la preocupación de los administrativos. Las áreas de Español y Matemáticas siguen con índices nacionales debajo del 50% o 60% y es el Tercer Ciclo (13 a 15 años de edad) donde se evidencian los rendimientos inferiores.

**Relaciones sexuales precoces:** Las relaciones sexuales en los centros educativos se dan desde edades tempranas. Según las autoridades “esos son sucesos que realmente me preocupan porque han ocurrido dentro de la institución y eso no debe darse”. La actividad sexual es más penalizada socialmente en el caso de las mujeres, fortaleciendo en cierta manera un enfoque machista y un sesgo de género sobre la sexualidad. Los informes sobre embarazo juvenil señalan que Honduras reporta un 37% de prevalencia, uno de los más altos de Centro América.

**Reclutamiento por barras y maras:** La violencia que se da al interior de los centros es percibida por los Directores como:

*...provocada por personas que vienen de fuera a buscar los que están dentro. Me imagino que éstos que están dentro son simpatizantes de algunas de las barras entonces ellos se agrupan y ahí es donde se provoca la violencia.*

Hablando sobre las barras relacionadas a equipos de fútbol, éste es un problema más externo que interno.

*Sabemos que los muchachos están divididos en [barras]. No se quieren, pero fíjese que no se da solo en el colegio, para serle*

*franco no se refleja en el colegio se refleja más en los partidos los domingos que juegan [equipos].*

Además se señala que la involucración en barras no es sólo de los varones. "Parece que sólo fueran varones pero hay muchas señoritas en estos grupos que se hacen llamar las 'bebas' y las 'potras' .La razón de esta involucración según algunos de los entrevistados, es la de:

*El liderazgo, no es el fútbol, es controlar a las otras, es cuestión de ego digo yo, de sentirse poderosas sobre las demás. Se constituyen grupos en más pensando en que yo soy la que mando y yo soy la que controlo, de hecho es de sentirse con sentido de pertenecía al mismo equipo, es bastante grande.*

En un estudio realizado por la UNESCO en 2008 se plantea que las "Pandillas criminales... implementan 'políticas' de reclutamiento y control de los estudiantes en las escuelas de su territorio, que se transforman en fuente de ingresos derivados de la extorsión a los estudiantes y a los maestros o de la venta extorsiva de drogas" (UNESCO 2008).

**Migración de padres de familia fuera del país:** En ambos escenarios, la migración hacia Estados Unidos o España por parte de los padres de familia es uno de los riesgos al que los Directores le dan más peso. Los estudiantes cuyos padres de familia han migrado tienden a presentar más conflictividad en los estudios y en la conducta, de acuerdo a los Directores: "Ahora la crisis ha hecho que el papá y la mamá trabajen mamá trabajen, aparte de que el papá se va para Estados Unidos o son madres solteras... no les dan tiempo a los hijos". Es claro para los Directores que la crisis económica subyace como causa principal de la migración; expresan el temor de que este fenómeno aumente y por tanto, más estudiantes queden a cargo de familiares o extraños que no los controlan ni los forman adecuadamente.

**El papel de la disciplina escolar, violencia y bajo rendimiento:** La disciplina escolar es un factor que las autoridades de los centros relacionan estrechamente con los problemas de violencia y de

rendimiento académico:

**Pertenencia a barras y maras:** Para este otro grupo de entrevistados, es obvia la existencia de grupos que generan violencia juvenil al interior del centro:

Hay grupos separados, no sólo varones... las mujeres tienen sus grupos... ¡sí!

En ambos centros, la causa señalada para la posibilidad de ser reclutado es primordialmente la situación familiar.

*Lo que hemos visto nosotros al ver esa consecuencia y esa violencia interna familiar. Lo primero casi siempre es niños que no tienen con su mamá ni su papá, niños que viven con su abuelita que tienen tíos. Esos muchachos son los que generalmente están cayendo.*

Además manifiestan, que resulta difícil identificar el proceso de reclutamiento e involucración, por las señales externas en el vestir: "Yo... los identifico... usan su pantalón oscuro... andan con el peinado... siempre andan con su pelo parado y con mucha gelatina...". Además del vestir, los consejeros conocen los rituales seguidos por estos grupos:

*Para integrar a un grupo los golpean, entonces ya vienen aquí golpeados... bien golpeados y... porque ese es como un ritual para poder y participar.*

*Lo golpean, ¡¡¡hacen una rueda!!! Y eso por lo general no lo hacen aquí dentro si no que usted va ver acá por allá... [nombre de una colonia cercana al Instituto]... debajo del puente... por allá se van a hacer esas cosas.*

Estas alusiones coinciden con lo propuesto en el estudio realizado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI 2007), en el que se señala que "las pandillas ofrecen una identidad alternativa que se apoya sobre un vocabulario más o menos común que destaca la importancia de una serie de ritos de iniciación,

normas internas de comportamiento y un lenguaje externo de identificación" (ASDI 2007). El personal de las instituciones educativas, señala que hasta ahora no han recibido formación específica para el tratamiento de estas situaciones, sin embargo se apoyan en su formación previa.

**Drogas y narcomenudeo:** El tema de las drogas está presente en el análisis que hacen los entrevistados. Se señala que: "

*El otro tema más complicado es el de las drogas; pues nuestra población por ser la más numerosa a nivel educativo son presionados por los grupos del narco menudeo los que hacen el tráfico, ¡para que ellos se involucren verdad! ¡ya sea como mulas verdad! o como consumidores digamos esa presión aumenta año con año.*

Esta opinión por parte de algunos participantes entrevistados contrasta con el informe de los estudiantes quienes no hablan explícitamente sobre este aspecto.

**Riñas y peleas:** Las riñas y peleas son detectadas como conductas muy frecuentes y que pueden llegar a escalar a situaciones tan violentas que requieren la intervención de la policía. En ambos centros se reporta que se dan muchos incidentes de riñas y peleas en el que están involucrados tanto los varones como las mujeres. La prevalencia de este riesgo podría considerarse como una evidencia de los rituales propios de pandillas pero también como formas de agresión adolescente que refleja el modelo de resolución de conflictos que se está desarrollando en los jóvenes.

**La desintegración y la problemática familiar:** La desintegración y la problemática familiar son considerados factores de riesgo relevante para este grupo de actores pues según los entrevistados:

*No son muchos chicos que tienen a su mamá y papá que los atiendan, que les den todos sus estudios, su dinero para la merienda, sus libros...*

*Alumnos que, pobrecitos... que no tiene ni para el pasaje de venir*

*al colegio y se ponen a pedir, entonces yo me imagino que lo que yo he notado que se agregan a esos grupos es porque les regalen... hacen colecta. ¿Sabía que piden a los chiquitos? A los chiquitos de primer curso, a principio de año les piden un lempira, les van a pedir a las aulas.*

Resulta importante destacar que algunos jóvenes pueden simpatizar con los grupos de maras y/o pandillas, ser amigos de ellos y pensar en algún momento en pertenecer a ellas.

Algunos de los entrevistados opinan que las barras de fútbol son el disfraz de lo que se ha conocido siempre como mara y/o pandilla. Que los jóvenes entran pensando que son simpatizantes de un grupo de fútbol. Sin embargo cuando entran se dan cuenta que esto tiene que ver con el futbol pero existen otros elementos que emergen en su momento y que muchas veces son conductas que se han identificado con los participantes en maras.

### **3.3 Desde la Percepción de los Padres de Familia**

El hecho de que la familia esté atenta a las manifestaciones de los riesgos del entorno social, constituye un elemento positivo que debe ser tomado muy en cuenta por el personal de las instituciones educativas para unir los esfuerzos de prevención y mitigación de la violencia. Se encuentra, a partir de las expresiones de los padres y madres de familia de ambos centros educativos, que tanto las madres como los padres, conocen las vicisitudes a las que pueden verse sometidos sus hijos e hijas y esperan el apoyo de la escuela para enfrentar tal situación.

Los grupos focales con padres y madres de familia resaltaron la prevalencia de un nivel alto de riesgo de violencia tanto al exterior como al interior de los centros. La preocupación de los padres y madres fue muy alta en ambos escenarios, llegando a hacer catarsis de llanto en algunos de los testimonios.

Los riesgos detectados por ambos grupos focales de padres y madres fueron los siguientes: drogas, maras y barras, falta de comunicación de los padres de familia con los hijos, falta de control por los guardias

o encargados de la vigilancia.

**Drogas, maras y barras:** Los padres de familia tienden a relacionar estos factores de riesgo:

Para los padres de familia, la forma de reclutamiento se realiza llamando la atención de los estudiantes y buscándolos dentro del centro:

*Ellos acaparan a los muchachos, los buscan; así como escucha en la noticias eso de las maras, la revo... la ultra...esas barras que son maras.*

En los centros se destacó el proceso de reclutamiento como un riesgo claramente percibido por los padres y madres en la zona sur. La causa de este temor podría estar relacionada con el mayor dominio territorial que ejercen las maras alrededor del centro educativo y en las comunidades donde éste se ubica.

La razón para el involucramiento según los padres y madres consultados, tiene que ver con necesidades económicas pues, según ellos:

*Lo que les atrae a los niños a veces es el dinero. A los niños les ofrecen dinero y a ellos eso les va gustando porque los enganchan invitándolos, regalándoles y después solo le dicen, vos ya perteneces y ellos ya no pueden salir y lo único que les espera es la muerte...*

Para los padres y madres el reclutamiento e involucración se facilita en el acceso a lugares como los café net, donde los estudiantes se ven obligados a ir para cumplir con tareas que les dejan en el colegio. Los padres de familia aducen que "ahora los maestros todo lo dejan para el internet y allí es donde buscan a los jóvenes para involucrarlos." También hay lugares como el río en la zona sur o las entradas de los centros educativos.

**Falta de comunicación entre padres de familia e hijos:** La ausencia de uno o los dos padres de familia es considerada como factor de

alto riesgo para que los muchachos sean víctimas de reclutamiento y persecución por grupos juveniles violentos. Sin embargo, también se valora que aun estando presentes los padres y madres si no hay conversaciones abiertas con los hijos en las que se les aconseje o al menos, se intercambien informaciones sobre sus actividades, el riesgo es similar a la ausencia completa.

**Falta de control por los encargados de vigilancia:** Para los padres y madres de los grupos focales desarrollados, los guardias y encargados de la vigilancia toleran o influyen en acrecentar los sucesos violentos al interior del centro educativo. Se manifiestan comentarios como:

*Es que a veces los guardias se prestan, ellos se venden a los cipotes.*

*Hay guardias que les tienen miedo... a las amenazas que les hacen... ellos tienen poder.*

*Fíjese que aquí en el colegio hay cipotes que ya no están en el colegio y andan con el uniforme y carnet. Son cipotes que los han expulsado pero que siempre vienen al colegio...los dejan pasar los guardias.*

Podemos notar que los padres y madres de familia, describen con precisión los tipos de riesgos de violencia que enfrentan sus hijos, pero al mismo tiempo identifican alternativas que podrían mitigarlos: mejorar la vigilancia, mejorar la comunicación, no reforzar los comportamientos violentos, dar asistencia socioeconómica, no exagerar el uso del internet, involucrarse en las actividades de los hijos e hijas. Estas afirmaciones resultan valiosas propuestas para las estrategias de promoción de la resiliencia educativa.

### **Coincidencia entre los puntos de vista de los estudiantes, administración escolar, orientación y padres de familia**

Tanto los estudiantes, administradores escolares y padres de familia, coincidieron en que existen barras y maras como formas de agrupaciones de los estudiantes que esta participación es vigente

tanto dentro como fuera del centro escolar. Este hecho es percibido como riesgo, por todos los miembros de la comunidad educativa.

La percepción del riesgo de las barras y maras está asociada por todos los entrevistados a amenazas a la integridad personal y a su proyecto educativo, por lo que coinciden en señalarlo como algo negativo para su vida.

Los grupos de administradores y miembros de orientación escolar entrevistados señalan la relación entre la participación en barras juveniles, maras y/o pandillas, el índice académico y permanencia escolar. Esta relación resulta negativa en los que no son líderes, no así en éstos, pues según se manifiesta, el líder no necesariamente es un mal estudiante.

El mensaje clave del análisis de riesgos es que la violencia ha permeado los centros educativos. Aunque los resultados de los cuestionarios indican que la frecuencia de actos altamente violentos (asesinatos, amenazas y acosos) se concentra en un número minoritario de estudiantes, estos ya existen como posibles en el imaginario de los jóvenes. Los asaltos, peleas, drogas y alcohol, sin embargo, tienen una frecuencia mayor. Pertenecer a pandillas tiene una connotación negativa para muchos; sin embargo las barras de futbol reflejan una ambivalencia: son espacios de “encontrar amigos”, aunque se reconoce que estas conllevan a peleas y violencia entre barras.

La tipología de riesgos identificada en nuestro estudio de caso hace un llamado a la posible evolución de la violencia en los centros educativos y a la necesidad de intervenir a tiempo para frenarla. Igualmente, se presenta el factor de ambivalencia de los jóvenes ante las maras y las barras—donde se entiende su papel de “pertenencia a un grupo” aun con los riesgos que esto lleva. Dar oportunidades alternas para que los jóvenes llenen su necesidad de pertenecer es una reflexión importante para el sector educativo y los centros escolares. En este punto pasamos en el siguiente capítulo a los hallazgos sobre la resiliencia en estos mismos jóvenes, y su búsqueda de bienestar.

## IV. Hallazgos del estudio: Resiliencia

Desde la perspectiva de resiliencia de este estudio, la identificación de riesgos (capítulo anterior) es sólo una de las partes necesaria para las respuestas institucionales de protección de la niñez y la juventud. La otra parte, y quizás la más importante desde la perspectiva de resiliencia, es la identificación de las fortalezas, las oportunidades, los valores y las múltiples maneras de afrontamiento positivo. Son precisamente estas fortalezas y acciones positivas las que pueden guiar a los sectores educativos a dar respuestas pertinentes para reducir los riesgos y mitigar su impacto negativo en poblaciones vulnerables. Por lo tanto, este capítulo presenta los hallazgos en materia de resiliencia en los dos estudios de caso. Estos hallazgos se presentan en cuatro apartados: oportunidades del centro educativo, apoyo por parte de los docentes y directores administrativos, afrontamiento y apoyo por parte de los padres de familia y finalmente las estrategias de afrontamiento positivo por parte de los estudiantes.

### 4.1 La resiliencia institucional de los centros educativos: fortalezas y oportunidades

Frente a esta situación de riesgo presente en la vida cotidiana de los centros educativos también se encuentra una riqueza de factores protectores que al ser reforzados y orientados, se constituyen en fortalezas y acciones resilientes.

**Sentido de identidad con el instituto educativo:** En los dos centros estudiados, el sentido de identidad con la institución juega un papel fundamental como fuente de orgullo: los 100 años de historia en Instituto Central y la autogestión del colegio en el Ricardo Soriano. En ambos institutos se consideran como reliquias las fotografías del álbum institucional, los trofeos ganados, el libro de visitantes distinguidos y el mismo uniforme.

Ambos centros educativos cuentan con sus cuadros de actividades artísticas y deportivas. La Banda de Guerra y las Palillonas de uno de los Institutos han logrado ser reconocidas entre las mejores de

todo el país. Los grupos artísticos y deportivos proporcionan experiencias de reconocimiento y valoración de talentos y habilidades, más allá de lo académico, por lo que su valor resiliente es importante. Estos grupos se mantienen a pesar de las dificultades financieras y aun con los posibles disturbios que una congregación de espectadores pueda traer. La salida que han encontrado los directores y consejeros cuando hay presentaciones artísticas o deportivas es pedir el auxilio de la policía como custodia de la seguridad.

El sistema de becas y, hasta hace un año, el bono estudiantil, han constituido fuentes de incentivos para el rendimiento académico y la permanencia. En el último año, este escenario ha cambiado con la suspensión del bono.

#### **4.2 Estrategias de afrontamiento y apoyo por parte de los docentes y directores administrativos**

Los profesores y profesoras, como factor humano, constituyen un extraordinario elemento para los procesos de cambio en todo lo que es relevante en la educación, desde la enseñanza al clima de convivencia y la resolución de conflictos. Se trata, también, de un factor complejo, no sólo porque cada docente es, en su personalidad y en su formación profesional, única y relevante, sino porque en su comunicación e intercambio con otros se va produciendo un estilo de intervención educativa que marca las pautas de la educación de los estudiantes. Los propios directores, consejeros y docentes están afectados por los factores de riesgo que afectan o pueden afectar a los estudiantes. La mayoría muestra su temor a expresar abiertamente el problema de violencia pero, al mismo tiempo, al enfrentar una situación en el centro, realizan acciones de apoyo a las víctimas y de disciplinar a los responsables.

Las expectativas de futuro y satisfacción profesional de los docentes y autoridades administrativas están permeadas por la incertidumbre que los últimos cambios en las leyes educativas les ocasionan. Se mantiene, sin embargo, la solidaridad y apoyo mutuo ante situaciones de emergencia para ellos o para los estudiantes:

Los docentes y autoridades señalan que se apoyan en su fe cristiana

y se las transmiten a los estudiantes como un medio de protección. En el Ricardo Soriano este tipo de apoyo se hace de forma continua, leyendo con los estudiantes versículos de la Biblia y reflexionando sobre ellos:

Los padres de familia, a la vez que son señalados como factor de riesgo por parte de directores, orientadores y consejeros, también son el apoyo principal.

Capacitaciones para los estudiantes, tutorías, consejerías y reforzamiento también juegan un papel importante en el instituto educativo. El rendimiento académico es prioridad para los profesores y autoridades por lo que buscan medidas alternativas para superarlo.

Los problemas relacionados con la violencia son atendidos en Consejería:

*Cómo se resisten a esto, como lo evaden, pues creo que por convicción, además es un trabajo que se logra con consejería... pasan por las aulas, ellos dialogan con los muchachos.*

*Estas son las charlas que se les dan a los muchachos... Les dan consejería que no anden metidos en grupos que nada les deja, miren cuantos muertos hay, esa cantidad de muertos espantosa que uno los pone de ejemplo.*

*Como una medida nosotros hemos implementado la supervisión, la consejería, la orientación a los jóvenes por lo general bastante capacitación ¿verdad? sobre estos temas.*

Es de hacer notar que existen programas de apoyo por parte de instituciones estatales, agencias internacionales y organizaciones no gubernamentales en ambos centros educativos. Estos programas son reconocidos como fortalezas por parte de los directivos pero no así por los estudiantes y padres de familia quienes no hacen ninguna alusión sobre los mismos.

### 4.3 Estrategias de afrontamiento y apoyo por parte de los padres de familia y otros miembros de la comunidad

Las posibilidades que tiene tanto la familia como la comunidad de generar seguridad en los adolescentes es uno de los factores de resiliencia más importantes, de acuerdo a los estudios. En la familia dos puntos son fundamentales: la comunicación con los padres de familia y el fortalecimiento de los valores y creencias. El apoyo parental, las actividades prosociales y la asistencia centros religiosos, tienen un efecto positivo en la socialización de los adolescentes (Ostaszewski y Zimmerman 2006).

Es así que, derivado del entorno familiar que encontramos en ambos centros, aun con las problemáticas de migración fuera del país de muchas familias, el trabajo fuera del hogar de ambos padres y la desintegración familiar, los padres de familia reconocen que ellos son fuente primordial de protección y tratan de hacer su parte.

En relación al fútbol y la violencia, los padres de familia señalan que están ejerciendo mayor cuidado y los acompañan personalmente a los partidos.

Los grupos focales con los padres y madres evidencian la capacidad que muchas familias tienen de hacer frente a la problemática de forma intuitiva, ya que no cuentan con un sistema efectivo y continuo de aconsejamiento, además de la iglesia a la que acuden.

### 4.4 Estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes

**Identidad con el país:** El sentido de pertenencia a su país, es decir, la identidad nacional, es un elemento que aparece como motivo de orgullo en los estudiantes entrevistados. Este sentimiento aparece altamente significativo, considerando la fragilidad del contexto social en el que conviven los estudiantes encuestados.

**Propósito de futuro:** En ambos institutos, los estudiantes señalaron tener como principal meta para su futuro continuar su educación. En el caso del Instituto Central Vicente Cáceres un 51% señala tener una meta más alta que la Licenciatura. Este porcentaje es de 41. 9

en el Instituto Ricardo Soriano, lo que demuestra similitud en las aspiraciones. Según estos hallazgos, la educación es percibida por los estudiantes como un proyecto muy valorado en sus metas de vida. Para los estudiantes, lograr la oportunidad de educarse es altamente valorada por estar asociada a mejor estatus social y mayores ingresos. Además, según lo demuestran los porcentajes de respuestas positivas, la mayoría cree que va a lograr esta meta en su vida.

**Conexiones y vínculos:** Tanto varones como mujeres valoraron alta su conexión con la familia, más en el aspecto psicológico que material, pues reconocen las dificultades económicas en las que viven. Aun cuando la mayoría señala que no puede hablar de sus problemas con la familia, la familia sigue constituyendo para este grupo de adolescentes su fuente de referencia para protección, sea ésta representada por los padres de familia mismos o por una figura sustituta como la de un tío. Unida a la familia está la conexión con la iglesia. Según refieren, en algunas iglesias encuentran además del sostén espiritual, ayuda material para solventar ciertas necesidades.

La conexión con sus profesores aparece alta, pues los estudiantes encuestados señalan que buscarían a sus profesores si tuvieran problemas que no tuvieran que ver con tareas del instituto. Se reconoce que la figura del maestro sigue jugando un papel de referencia para los estudiantes de esta edad a pesar de que los mismos profesores no se sienten muy seguros de poder intervenir en situaciones relacionadas con violencia juvenil.

Igual referencia se ofrece acerca de los amigos a quienes los estudiantes califican muy alto en relación a confianza para hablar con ellos acerca de sus problemas.

**Autopercepción:** La mayoría de los estudiantes señala que se siente seguro y consciente de sus fortalezas, sin embargo no siente que tienen muchas oportunidades para demostrarlo. El sistema de control disciplinario es bastante fuerte y el exceso de peso académico no les da mucho espacio para demostrar sus talentos a pesar de que si aprecian el que haya cuadros deportivos y artísticos.

**Habilidades personales y sociales:** Los estudiantes aprenden desde muy temprano a reconocer las señales de peligro en el ambiente. Sin embargo, les toma más tiempo saber cómo defenderse pues estas situaciones de violencia juvenil, por lo regular, no son discutidas explícitamente dentro de la familia o escuela. Cuando las familias o los centros lo hacen, la diferencia es muy grande en preparar y proteger psicológicamente a los estudiantes. El mecanismo principal que aprenden los adolescentes es el de evitar sin confrontar. Es decir, al ser abordados para reclutamiento, encuentran una forma no violenta de enfrentar esta provocación.

El papel de la comunidad, es a la vez un factor de riesgo como de protección. Es de riesgo porque en ella enfrentan todo tipo de peligros a su integridad física, psicológica y moral. Cada día para los estudiantes significa sortear una serie de peligros antes de llegar al centro de estudios: asaltos, robos, intimidaciones, etc. Pero a la vez, es en la comunidad cercana, sobre todo las iglesias, donde encuentran su principal fuente de respaldo además de la familia. Las creencias religiosas unidas al efectivo apoyo material que brindan algunas iglesias a los jóvenes de esta edad constituyen una especie de escudo que por lo menos, les brinda una moratoria para prepararse ante la adversidad.

## **V. Recomendaciones para una política estratégica**

Este estudio se inició identificando los riesgos que enfrentan los estudiantes hondureños ante la creciente ola de violencia en el país. El abordaje principal que se pretendía era entender la violencia generada por exposición a las barras juveniles y la incidencia de la “cultura de pandillas” en los centros educativos. Las barras de fútbol, en este contexto, son una estructura que permiten a algunos estudiantes pertenecer a un grupo y buscar protección en ellas. Dicho sentido de pertenencia es un factor de resiliencia ante la adversidad. Sin embargo, las barras de fútbol y otras agrupaciones de jóvenes pueden ser permeadas por los riesgos, incluyendo la violencia. Por lo tanto, el mensaje más importante es que los sistemas educativos deben proveer alternativas para llenar la necesidad de los estudiantes de pertenecer a un grupo—que los entienda, los proteja, y los ayude a afrontar en conjunto las adversidades. Sin

estas estructuras de grupo, los jóvenes buscarán sus propios medios para llenar esta necesidad. Tal aporte del sistema educativo requiere una actuación integral que debe unir las diversas piezas involucradas siguientes:

- a) Las diversas dimensiones de las escuelas (académica, social, administrativa) integrada como un proyecto integral de formación para la vida.
- b) La necesaria diversidad de actores y de respuestas orientadas y dirigidas hacia un mismo fin: la construcción **cotidiana** de convivencia y de climas escolares favorables al aprendizaje.
- c) La acción preventiva y restauradora en materia de conflictos y violencia como una pieza, que aunque importante, no debe ser tratada separadamente de las anteriores.

Con base a lo anterior, extraemos de nuestro estudio varios principios útiles para políticas educativas en distintos niveles del sistema:

*Recomendaciones de Política Educativa: Para los Centros, Para la Preparación del Personal Docente, y para el Sistema Educativo*

Al analizar los hallazgos encontrados en el estudio, se evidencian una variedad de elementos implicados que nos pueden ayudar a comprender desde la mirada de los actores, la complejidad de los procesos de convivencia educativa en contextos de violencia social y juvenil. En ambos escenarios, se muestran muchas similitudes en las causas, el impacto y los mecanismos de afrontamiento. Algunas particularidades aparecen en cuanto a los recursos de afrontamiento y la viabilidad de las respuestas. A continuación detallamos estas implicaciones.

#### **Para los centros educativos:**

Se muestra evidente que el riesgo de exposición a las pandillas y barras juveniles es un hecho existente en estos centros educativos. Este hecho es percibido como riesgo por todos los actores pero el grado de reconocimiento es variable debido al temor de sufrir las consecuencias de delatar o denunciar cualquier situación relacionada. Para las autoridades, maestros y consejeros implica un asunto de

seguridad personal e institucional, fundada en que no se cuenta con una estrategia sólida de protección que garantice que no habrá consecuencias lamentables si lo hacen. Se requiere a corto plazo una estrategia integrada de prevención, protección y respuesta, tanto al interior como al exterior de las instituciones educativas, sobre todo de aquellas ubicadas en las zonas de mayor riesgo.

#### *Preparación del personal docente*

Las evidencias demuestran que no se lleva un adecuado control, registro o análisis de la frecuencia, intensidad y tipo de situaciones generadas por la violencia de maras y pandillas al interior de los centros educativos, por lo que se vuelve más difíciles de anticipar la evolución de los hechos y responder apropiadamente a los mismos. La mayoría del cuerpo docente no cuenta con herramientas técnicas para afrontar el tema de las barras y pandillas, su naturaleza y relación con la violencia juvenil y social. Utilizan la base de conocimientos generales de su profesión, lo que en las circunstancias actuales no resulta suficiente o actualizado. En este sentido, una preparación específica y directa del personal se hace necesaria, como parte del proceso de formación inicial y en servicio.

#### *Establecer alianzas y coordinar relaciones entre los actores para mejorar el clima escolar*

Siendo que los determinantes del riesgo de violencia por barras y maras son estructurales (ausencia de espacios para socialización apropiada, procesos de exclusión económica y social, cultura de la pandilla, etc.), la población que atiende estos centros educativos es impactada por estas causas, en especial en la franja de edad de los participantes del estudio. Para los centros educativos es muy difícil dar atención a estas necesidades, las que al mismo tiempo son determinantes para el aprendizaje. En ambos institutos se buscan formas creativas de ofrecer apoyo material, espacios de recreación y demostración de talentos. Dada la intensidad de la problemática, se necesita establecer alianzas más fuertes entre programas de la comunidad y los centros educativos para incidir sobre estos determinantes y dar un mensaje de protección a sus estudiantes y sus familias.

Además de incidir en los determinantes estructurales, la relación directa entre actores del proceso educativo es indispensable. En los centros estudiados existen diferencias de aproximación y comunicación entre los actores debido a la cantidad de estudiantes y la complejidad del centro. En la zona sur esta comunicación resulta más fácil porque hay menos estudiantes y el centro está localizado en la misma comunidad de donde proceden los estudiantes. Sin embargo, se vuelve más difícil si los padres de familia trabajan o viven fuera de la comunidad. Dado que la comunicación con las familias es indispensable, deben buscarse alternativas para intercambiar señales de alerta temprana, estrategias de intervención y apoyo directo en caso necesario. Para ello las autoridades educativas, los docentes y otro personal, deben estar preparados técnica y emocionalmente para conducir procesos de acompañamiento familiar.

#### *Implementar un modelo de disciplina positiva*

Al interior de los centros educativos, el clima escolar y de gestión de la convivencia resulta clave para prevenir y mitiga el problema de la violencia juvenil. Es claro que el tipo de relación maestro-alumno hace la diferencia en la incorporación de patrones de socialización entre los adolescentes. Contar con un modelo de disciplina positiva, con múltiples opciones y basada en fortalecer las habilidades sociales más que en penalizar, es pieza clave en el proceso de convivencia. Esto implica la revisión del modelo disciplinario que se está utilizando a nivel general en los centros educativos y superar el ambiente de contención excesiva en una edad que exige muchos espacios para el intercambio, la expresión de emociones y la realimentación de otros mediante el dialogo formativo o la corrección rehabilitadora, basada en respuestas resilientes.

#### **Para los jóvenes y sus familias**

Las familias de ambos centros comparten el hecho de verse expuestas igual que sus hijos, a la espiral de violencia social por lo que la violencia juvenil derivada de barras juveniles, maras y pandillas no les resulta ajena, como lo expresaron los grupos focales de padres y madres. Para muchas familias, la disyuntiva se presenta entre dedicar

tiempo a estar cerca de sus hijos o poner todos sus esfuerzos en luchar por la sobrevivencia. Resolver este dilema entre un extremo u otro puede significar pérdida de la base de sustentación psicológica o financiera de la familia. Sin ayuda externa, este dilema lleva al desgaste y algunas veces, a rendirse ante el reclutamiento e intimidación, lo que implica la urgente necesidad de brindar apoyo sistemático, tanto general como selectivo, a las familias de los estudiantes que acuden a los centros de enseñanza.

#### *Formar a los padres de familia*

Se hace notoria la mínima formación con la que cuentan los padres de familia para afrontar problemas de exposición a la violencia por parte de sus hijos e hijas. Esta formación es la que han recibido de las iglesias o la que han recibido trans-generacionalmente. Sin embargo, es poca la formación recibida desde el centro educativo donde acuden sus hijos, muchas veces limitada a información general sobre el rendimiento de los mismos o a quejas sobre sus conductas. Las implicaciones de la falta de conocimientos específicos para manejar la exposición a la violencia acrecienta el hecho de no atender de forma temprana las señales ni tener o buscar alternativas de intervención cuando el problema ya está presente. Más aun, impide establecer las bases familiares para la construcción de mecanismos resilientes desde el principio y de ir adecuando éstos según las circunstancias, como parte de un proceso de aprendizaje vital.

#### *Facilitar actividades entres padres de familia y hijos*

Un elemento importante en el papel de las familias es la disponibilidad de actividades conjuntas entre padres de familia e hijos. Cuando ambos comparten actividades como ir juntos a los partidos de futbol o compartir salidas a centros de recreación, las oportunidades de disminuir el riesgo aumentan, por cuanto es entonces que los padres de familia aprovechan para mostrar y modelar en sus hijos comportamientos protectores. Dado que este tipo de convivencia resulta poco frecuente es esencial el acompañamiento del centro escolar para facilitar encuentros intergeneracionales en actividades no escolarizadas, encaminadas específicamente a favorecer la

socialización. Debe darse prioridad a estas áreas, que hasta ahora están menos apreciadas que las áreas académicas, tanto en tiempo como esfuerzos.

#### *Proveer educación familiar a través de alianzas*

El patrón familiar centrado en el machismo y el autoritarismo tiene una alta influencia en los patrones de convivencia que los jóvenes internalizan. Poco se ha logrado en re orientar este modelo, por lo que, al ser sometidos a vivencias de este tipo, los adolescentes son presa fácil de una cultura de pandillas que lo reproduce, aún cuando al inicio se ofrezca como vía de escape a la represión y al control familiar. Es aquí donde, de nuevo, la educación familiar debe ir a la par de la educación puramente escolarizada, tanto para los padres de familia como para los hijos e hijas, lo que implica que deben darse alianzas entre los organismos que trabajan con familias y las instituciones educativas.

#### **Acciones de estrategia política pública**

El modelo de la Resiliencia surge desde el análisis realizado en el presente estudio como un facilitador de esa visión integral entre lo académico y lo socioemocional ante el problema de la exposición a la violencia que incide en la comunidad educativa. Esta visión requiere concretarse en acciones de estrategia política desarrollada por el sistema, desde ejes orientadores como:

#### *Creación de un entorno seguro*

Las instituciones educativas por contener dentro de si durante un amplio lapso de tiempo a la mayor cantidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país con sus respectivas familias, es el espacio social por excelencia para ofrecer un entorno de seguridad física, social y psicológica. Este proceso comienza por reconstruir el entorno seguro en el imaginario de los actores con acciones estratégicas encaminadas a favorecer cambios, como los siguientes:

- a) Cambio en el sentido de las reglas disciplinarias, desde un sentido punitivo a uno asociado a un bien común co-construido y valorado

desde su orientación ética, con responsabilidad por los otros y por la construcción de la comunidad.

- b) Cambio en el uso y distribución del espacio físico del centro educativo y de su entorno inmediato, lo que significa recuperar los espacios de socialización como tales, y asegurar las entradas y salidas sin efecto carcelario pero con controles apropiados.
- c) Cambio en el abordaje pasando de un afrontamiento reactivo a un afrontamiento preventivo, con acciones sistemáticas dirigidas a identificar a tiempo las señales y el registro y análisis periódico de las mismas.

#### *Construcción de oportunidades de desarrollo de talentos*

El proyecto educativo además de procurar el rendimiento académico, debe asumir la responsabilidad por la formación integral de los adolescentes dando amplias oportunidades para el desarrollo de los talentos, la expresión de emociones, el entrenamiento en habilidades sociales, la participación y la toma de decisiones, que culminen con la planificación de un proyecto de vida. También debe incluir un menú variado de opciones para los estudiantes que requieran, durante su período de formación, apoyos orientados a mejorar sus aprendizajes y rehabilitar patrones de comportamiento conflictivos si los tuviera. Estas oportunidades deben formar parte de la gestión del currículum y no tratarse como actividades extracurriculares donde se invisibilizan.

#### *Abordar un enfoque sistémico de protección frente a la violencia*

La aplicación de un enfoque más sistémico y holístico de protección dentro de los centros educativos permite realizar un análisis de la relación riesgo-protección de forma exhaustiva y contextualizada. Esto significa que cada centro debe conformar una red de coordinación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales que intervienen en el tema de prevención y mitigación de la violencia así como de aquellas que generan oportunidades para los jóvenes. En este sentido, los centros educativos aparecen como una institución fundamental en la creación de espacios de intercambio con las familias y con el municipio, lo que configura una línea principal de trabajo. El papel de las universidades es importante para la

generación de conocimiento a través de estudios dirigidos a conocer cada uno de los escenarios y sus factores asociados.

### *Desarrollo de competencia técnica sobre respuestas desde la resiliencia*

La protección de los estudiantes—y en particular su preparación para afrontar la exposición a la violencia—requiere un nivel de competencia técnica en el majeo de estrategias resilientes. Además de que las comunidades educativas posean conocimientos de la gestión curricular, se requiere una formación similar en la competencia específica necesaria para el proceso de prevención y manejo de crisis, resolución positiva de conflictos, análisis y gestión de riesgos sociales, estrategias para el manejo de la violencia juvenil. Existen programas regionales e internacionales ya establecidos y con capacidad de compartir sus experiencias en el tema que podrían servir de base para un modelo contextualizado de resiliencia educativa.

### *Participación y responsabilización de los jóvenes*

La propuesta descansa en la concepción de que la participación de los jóvenes en la formulación de estrategias resilientes es fundamental para la construcción y el desarrollo de la formación ciudadana. La participación pone en marcha lo mejor del estudiante porque lo compromete desde su unicidad y le permite que, mediado por un adulto o un compañero, pueda construir su comprensión de su rol social. Esta participación es entendida como un diálogo permanente entre el mundo de los adultos y el de los jóvenes.

## **Para el país**

### *Desarrollar más herramientas para entender y afrontar la violencia desde un abordaje de Resiliencia educativa*

La comunidad nacional está cada vez más informada sobre la alta exposición a la violencia que viven la ciudadanía y en particular, los jóvenes. Tal cobertura informativa proviene sobre todo de los medios de comunicación de masas. A nivel general se han dado pasos en

priorizar el problema, mejorar los registros y evidenciar las manifestaciones diversas que toma la violencia. Sin embargo, es muy poco lo que se ha estudiado en el país acerca de cómo se presentan estas situaciones en los centros educativos.

Las implicaciones de la falta de análisis confluyen en que los actores de la comunidad educativa se encuentren con pocas herramientas para entender y afrontar la problemática derivada de la exposición a la violencia, y por tanto, la respuesta de cada uno de ellos es insuficiente ante la incidencia y prevalencia de los riesgos.

#### *Conducir análisis de la exposición a la violencia de los estudiantes*

Aunque el problema de la violencia juvenil, como tal como lo testimonian los actores, tiene raíces estructurales, las respuestas son individuales pues no se cuenta con una estrategia concertada. Este tipo de afrontamiento refuerza la vulnerabilidad de los centros educativos y de los involucrados a medida que la problemática avanza. Resulta fundamental para el país, conducir análisis de la exposición a la violencia que viven los estudiantes de los diversos centros educativos desde la mirada de la resiliencia ya desarrollada por ellos, sus profesores y sus familias y la resiliencia que podría generarse si se refuerzan los factores protectores y se generan nuevas oportunidades todavía no presentes, como por ejemplo, una política de actuación estratégica para fortalecer desde la educación el valor de la vida humana.

## **VI. Conclusiones**

Concluimos este estudio con 10 principios generales extraídos de los hallazgos de este estudio.

- ◆ En los dos escenarios se percibe la exposición a la violencia originada por barras juveniles como uno de los riesgos que afecta a la comunidad educativa; sin embargo, la afiliación a las barras juveniles también demuestra la necesidad de los jóvenes de pertenecer a un grupo, especialmente al enfrentar un contexto de vida difícil.
- ◆ La percepción de riesgo ante las barras juveniles varía en el

grado en que es manifestada abiertamente por los actores, dependiendo del temor asociado y del sentimiento de vulnerabilidad ante el mismo. Aún cuando la mayoría de los estudiantes en los dos estudios de caso no pertenece a barras juveniles o pandillas, la mayoría si conoce del fenómeno y tiene información clara sobre él.

- ◆ Se muestra consenso entre todos los participantes en señalar el entorno externo al centro educativo como el espacio de mayor riesgo para la exposición a la violencia. Aunque la institución educativa también es una localidad donde la violencia se manifiesta, los estudiantes aún ven el espacio escolar como un espacio de protección ante los riesgos en las calles.
- ◆ Las principales causas de la involucración en barras juveniles y pandillas a la que aluden los participantes son los modelos de desintegración familiar, la intimidación o acoso provocados por el reclutamiento, la búsqueda de poder y liderazgo, y la solución a problemas económicos. Sin embargo, estos espacios también son considerados como una alternativa de pertenecer a un grupo y de buscar protección y/o control sobre un mundo de adversidad fuera de control.
- ◆ En ambos centros educativos más del 90% de los estudiantes consultados señalan no estar involucrados en las barras o pandillas; la mitad de ellos señalan que conocen compañeros o amigos que si lo están. Se evidencia que las pandillas y barras juveniles actualmente forman parte del imaginario de los estudiantes y una opción de pertenencia si el sistema educativo no les brinda otras alternativas más funcionales.
- ◆ Toda la población consultada rechaza la afiliación a barras y maras como una forma apropiada de socializar o resolver problemas. A la vez señalan la necesidad de contar con alternativas saludables y de bienestar como los clubes estudiantiles, espacios para desarrollar su liderazgo, oportunidades de auto-gestión y expresión de talentos.
- ◆ Los padres de familia y los estudiantes son los actores que reportan conocer con mayores detalles los mecanismos de afiliación y retención utilizados por las barras y pandillas juveniles, como evidencia de vivir de manera cotidiana en un ambiente de riesgos. A su vez, tanto los padres de familia como los estudiantes presentan propuestas concretas sobre cómo afrontar los riesgos de manera positiva.

- ◆ Los estudiantes y sus familias señalan como factores protectores para afrontar la exposición a barras y maras: las creencias religiosas, el apoyo de amigos, el apoyo de personas de la comunidad y las metas orientadas a completar el proyecto educativo. Desde su perspectiva el sector educativo estaría llamado a ampliar sus estrategias académicas con elementos socio-emocionales que fomenten y fortalezcan estos factores protectores.
- ◆ Para los docentes y las autoridades de los centros, el sector educativo puede definir políticas educativas , promover programas y establecer estructuras institucionales que fomenten la relación entre la mitigación de la prevalencia de factores de riesgo, el fomento de factores protectores, la disponibilidad de oportunidades y el fortalecimiento de condiciones personales resilientes.
- ◆ Todos los participantes coinciden en que el punto de partida para un sector educativo hondureño que fomente la resiliencia es articular una política sectorial respecto al tema, con un enfoque que reconozca los riesgos pero también los mecanismos resilientes que existen en la comunidad, la institución educativa y los actores, misma que debe ser basada en estudios contextualizados, tomando en cuenta la región geográfica y la modalidad educativa.

## Referencia

Aber, J. L., J. L. Brown and S. M. Jones. 2003. "Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention." *Developmental Psychology* 39(2):324-348.

Argueta, S. 1991. "Diagnóstico de los grupos llamados 'maras' en San Salvador. Factores psicosociales que prevalecen en los jóvenes que los integran." *Revista de Psicología de El Salvador* 2(43):53-84.

ASDI, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. 2007. Maras y pandillas, comunidad y policía en Centroamérica. Hallazgos de un estudio integral. [http://www.ocavi.com/docs\\_files/file\\_539.pdf](http://www.ocavi.com/docs_files/file_539.pdf)

Barrón, M., M. Carboneti, G. Cardozo y otros. 2003. Impacto de la Inequidad Sociocultural sobre el Riesgo y Resiliencia en Adolescentes: Violencia y Adicciones. Córdoba: SECYT.

Belanger, M.L. 2008. Creando Resiliencia Frente a Desastres e Inseguridad Alimentaria en Guatemala. Guatemala: Cruz Roja Guatemalteca.

Benbenishty, R., y R.A. Astor. 2008. "School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention." Presentado en la Conferencia Mundial IV Violence at school: Violence in context? Lisboa, Portugal.

Benard, B. 2004. Resiliency: What We Have Learned. San Francisco: WestEnd.

Blanco, M.T. 2006. Relaciones de Violencia entre Adolescentes: Influencia de la Familia, la Escuela y la Comunidad. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Blum, R. 1997. "Riesgo y resiliencia." *Adolescencia Latinoamericana* 1(1): 16-19.

Borum, R. 2003. "Managing at-risk juvenile offenders in the community: Putting evidence-based principles into practice." *Journal of Contemporary Criminal Justice* 19(1): 114-137.

Catalano R. F., R. Loeber, and K.C. McKinney. 1999. "School and community interventions to prevent serious and violent offending." *Juvenile Justice Bulletin OJJDP* 1(11).

CEPAL, Comisión Económica para América Latina. 2008. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.

Diario La Prensa, San Pedro Sula Honduras. 2012. *Serie de Investigación Documental: Sitiados Centros Educativos por las Maras*. 10 de Septiembre.

Evans S.W., and M.D. Weist. 2004. "Implementing empirically supported treatments in the schools: What are we asking?" *Clinical Child and Family Psychology Review* 7:263-7.

Fumero, M. 2011. *El Abuso de Autoridad*. Tegucigalpa: Producciones Peniel.

Henderson, N. y M.M. Milstein. 2003. *Resiliencia en la Escuela*. México: Paidós.

INE, Instituto Nacional de Estadísticas. 2008. *Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Tegucigalpa, Honduras.

Jasuja, G. K., C.P. Chou, K. Bernstein, E. Wang, M. McClure and M.A. Pentz. 2005. "Using structural characteristics of community coalitions to predict progress in adopting evidence-based prevention programs". *Evaluation and Program Planning* 28: 173-184.

Kazdin, A. E., A. Rodgers, and D. Colbus. 1986. "The hopelessness scale for children: Psychometric characteristics and concurrent validity." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 54: 241-245.

Kornblit, A.L. 2000. *Sida: Entre el Cuidado y el Riesgo*. Buenos Aires: Ed. Alianza.

Kumpfer, K. L. and R. Alvarado. 2003. "Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviours." *American Psychologist* 58(6/7): 457-465.

Masten, A. y J. Obradovic. 2006. "Competence and resilience in development." *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094(1): 13-27.

Moser, C. 1999. "La violencia en Colombia: Cómo construir una paz sostenible y fortalecer el capital social". *Ensayos Sobre Paz y Desarrollo. El caso de Colombia y la experiencia internacional*. El Banco Mundial.

Nagel T., G. Robinson, J. Condon and T. Trauer. 2009. "Approach to treatment of mental illness and substance dependence in remote Indigenous communities: Results of a mixed methods study." *Australian Journal of Rural Health* 17: 174-82.

Observatorio Nacional de la Violencia. 2011. *Boletín del Observatorio Nacional de la Violencia*. Edición 24. IUDPAS. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa.

OMS, Organización Mundial de la Salud. 2001. *Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Sustentable de Niños y Adolescentes*. Ginebra.

Ostaszewski, K., y M.A. Zimmerman. 2006. "The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: a longitudinal study of resiliency." *American Journal of Community Psychology* 38:237-249.

Periódico Proceso Digital. 2013. Las barras están terminando de sepultar el fútbol hondureño. Sección de Deportes, 23 de Febrero. <http://www.proceso.hn/2013/02/23/Deportes/Las.barras.est/64745.html>

Reyes, J. 2013. *What Matters Most for Education Resilience: A Framework Paper*. Washington, DC: The World Bank, Education Resilience Approaches (ERA) Program.

Rodgers, D. 1999. *Youth Gangs and Violence in Latin America and the Caribbean: A Literature Survey*. Washington, DC: The World Bank.

Schaeffer, C. M., E. Bruns, M. Weist, S.H. Stephan, J. Goldstein, and Y. Simpson. 2005. "Overcoming challenges to using evidence-based interventions in schools." *Journal of Youth and Adolescence* 34(1):15-22.

Secretaría de Educación de Honduras. Portal de Estadísticas. <http://estadisticas.se.gob.hn>, visitado en 2012.

Suárez Ojeda, E.N., y D. Krauskopf. 1995. "El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: Una perspectiva psico-social." *Publicación Científica No. 552, OPS/OMS*. Washington DC.

Trudel, M. and G. Puentes-Neuman. 2000. "The contemporary concepts of at risk children: Theoretical models and preventive approaches in the early years." *PECERA Symposium Report: Children and Youth at Risk*. Canadian Education Statistics Council. <http://www.cmecc.ca/stats/pecera/symposium2000/report2000.en.pdf>

UNESCO. 2008. *El Último Reducto: Escuelas Públicas en Tiempos del Narco: Apoyos desde el Programa de Gobernabilidad y Liderazgo para la Convivencia Democrática*. Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC. 2008. *Informe SERCE*. Santiago de Chile.

UNICEF. 2012. *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay*. Montevideo, Uruguay.

Ungar, M. 2005. "Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation." *Child and Youth Care Forum* 34(423): 423-444.

Ungar, M., M. Brown, L. Liebenberg, R. Othman, W.M. Kwong, M. Armstrong and J. Gilgun. 2007. "Unique pathways to resilience

across cultures." *Adolescence* (San Diego): an international quarterly devoted to the physiological, psychological, psychiatric, sociological, and educational aspects of the second decade of human life 42(166): 287.

Ungar, M., and L. Liebenberg. 2011. "Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure." *Journal of Mixed Methods Research* 5(2): 126-149.

Valikangas, L. 2010. *The Resilient Organization: How Adaptive Cultures Thrive Even When Strategy Fails*. McGraw-Hill.

Walsh, F. 1996. "The concept of family resilience: Crisis and challenge." *Family Process* 35: 261-281.

Walsh, F. (ed.). 1999. *Spiritual Resources in Family Therapy*. New York: Guilford Press.

Walsh, F. 2005. *Resiliencia Familiar: Estrategias para su Fortalecimiento*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

**Productos estrella en Centroamérica entre  
imaginarios, exportaciones y mitos.  
Un análisis cuantitativo y comparativo del  
banano y el café en Honduras y Costa Rica:  
1970-1976**

**Star products in Central America between  
imaginary, exports and myths.  
A quantitative and comparative banana and  
coffee in Honduras and Costa Rica analysis:  
1970-1976**

Antonio Ramón Vallejo Cerna<sup>3</sup>

**Resumen**

Durante gran parte del siglo XX, el banano y el café se constituyeron como los principales productos de exportación de los países del área centroamericana, el primero para el caso hondureño y el segundo para el caso costarricense respectivamente. El cultivo, la producción y exportación de estos productos generó en dichas economías espacios de poder y control social que llevó como consecuencia a la promoción de diversos escenarios históricos a nivel económico, político, social y cultural en la región durante esa época. Esto generó y reforzó en el imaginario social la creencia de que Honduras es aún

---

<sup>3</sup> Catedrático de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Egresado de la Maestría Académica en Historia de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: [avallejo1985@gmail.com](mailto:avallejo1985@gmail.com)

un país eminentemente exportador de banano y Costa Rica de café en los mercados internacionales. Al hacer un análisis comparativo de estos productos podremos observar ciertas tendencias que revelan que debido a las coyunturas políticas y ambientales durante el período de estudio (1970-1976) se produjo una transición en dichas economías a convertirse el café en el producto de exportación más importante de Honduras y el banano en Costa Rica.

**Palabras clave:** banano, café, control social, exportaciones, imaginario social.

**Abstrac:** During a great part of the XX century, Banana and coffee were constituted as the principal products of exportation in countries of the Central American area, the first for the Honduran case and the second for the Costa Rican respectively. The crops, production and exportation of these products generated on such economies, spaces of power and social control that brought as a consequence the promotion of diverse historical scenarios to the economic, political, social and cultural levels in the region during that age. This generated and enforced the social imaginary, the belief that Honduras is still an eminent banana exporter and Costa Rica as a coffee exporter in the international markets. By doing a comparative analysis of these products we can observe certain tendencies that reveal that due to the political and environment joints during the period of study (1970-1976) a transition was produced in such economies and turned coffee into the most important product of exportation of Honduras and the banana in Costa Rica.

**Key words:** Banana, coffee, social control, exportations, social imaginary.

### **Breve reseña de como el café y el banano se convirtieron en los principales productos de exportación de Honduras y Costa Rica.**

Para finales del siglo XIX -específicamente para la década de 1870 en adelante-, y motivados bajo los preceptos del liberalismo económico de prosperidad, progreso y la creación de una sociedad y economía moderna, Centroamérica se caracterizó por la

implementación del modelo agroexportador o de desarrollo hacia afuera. Eso ocasionó a que los Estados centroamericanos realizaran esfuerzos por incentivar el cultivo de materias primas, pues para la época la demanda de las mismas aumentó en Estados Unidos y Europa. Esto llevaría como consecuencia a una dependencia de los vaivenes de la economía mundial que más adelante repercutirá en las dinámicas políticas y sociales de los países centroamericanos. El cultivo del café tuvo predominancia en países como Guatemala y Costa Rica, en cambio en Honduras prevaleció la siembra del banano.

Sin embargo, es importante mencionar que desde 1870 se intentó impulsar la producción de café distribuyendo tierras en las tierras altas de los departamentos de Santa Bárbara, Comayagua, Copán, El Paraíso, Tegucigalpa y Choluteca; no obstante, los jornaleros y labradores prefirieron continuar con sus cultivos de subsistencia y con los productos tradicionales de exportación que se vendían en los mercados vecinos. De igual forma los programas del gobierno para el cultivo del café se dan en un momento de débil demanda mundial de este producto, en contraste con el crecimiento en la producción de banano generada en la costa norte de Honduras. Para 1892 los informes consulares británicos son reveladores: el café constituyó solamente el 2.2% total de las exportaciones de Honduras superadas por la minería, la actividad ganadera y la exportación de bananos y cacao. (Ver Cuadro No.1)

**Cuadro No. 1**  
Tipos, valores y porcentajes de las exportaciones  
en Honduras: 1892

<b>Artículos</b>	<b>Valores (en miles de Dólares)</b>	<b>Porcentaje %</b>
Plata	732,059	39.6
Ganado	667,339	35.6
Bananos	211,939	11.3
Cacao	91,989	4.9
Café	41,393	2.2
Tabaco (manufacturado)	27,104	1.4
Tabaco crudo	22,208	1.1
Zarzaparrilla	19,883	1

Oro	19,657	1
Sombreros de Paja	16,916	0.9
Otros productos Manufacturados	6,930	0.3
Hule de la India	6,861	0.3
Madera (caoba y cedro)	6,758	0.3
Otros productos agrícolas	2,762	0.1
<b>Total</b>	<b>1,873,798</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a los documentos de Commercial Reports, Papers Relating to Honduras 1893. Pág. 41

Con el paso de los años, el banano se convertirá en el producto de exportación más sobresaliente en Honduras, con la particularidad que el capital extranjero poco a poco desplazará a los pequeños productores que iniciaron este comercio. Es notable observar como la United Fruit Compañy (UFCO) se convertirá en una de las empresas más poderosas e influyentes en la política y economía hondureña durante gran parte del siglo XX. En cambio, en Costa Rica nos encontramos con la diferencia que desde finales de la Colonia hasta mediados del siglo XIX el Estado comienza a expropiar tierras que eran destinados a la ganadería en cafetales -entre ellos a pueblos indígenas-, especialmente las tierras localizadas en el valle central. De esta forma observamos el florecimiento de varias fincas dedicadas al cultivo del café con salarios atractivos por la escasez de mano de obra<sup>4</sup>.

### **El café y el banano en los imaginarios sociales centroamericanos.**

Durante el siglo XX la economía hondureña dependerá de la exportación del banano, a tal punto que las empresas transnacionales definirán la política del país, colocando presidentes e influyendo en el Congreso de la República para obtener favores especiales. De esta manera a Honduras se le denominó con el apelativo de "*Banana Republic*" o República Bananera, donde sus características eran ser países dependientes de un monocultivo, altamente corruptos

<sup>4</sup> A lo largo del período de 1870 a 1930 Costa Rica logró una balanza comercial favorable contrario a Honduras. Es decir, el valor de las exportaciones era mayor al costo total de los productos importados.

y administrado por caudillos. Ejemplo de este apelativo lo encontramos en administraciones como la de Manuel Bonilla, Tiburcio Carías Andino o la de Oswaldo López Arellano.

En cambio en Costa Rica con la consolidación de la clase terrateniente, especialmente en el valle central, observamos un auge en la producción así como una relación entre desarrollo y el trabajo en los campos de café. Esto llevó a cada uno de los países en estudio a la construcción de imaginarios en donde cada uno tendrá su identidad como países agroexportadores y a la vez a generar diferenciaciones que con el paso del tiempo llevarán a la idea de depender exclusivamente de estos productos.

### **Década de 1970: época de cambios en las economías hondureñas y costarricenses.**

En 1967 el Estado hondureño crea la Asociación Hondureña de Productores de Café (AHPROCAFE), demostrando el interés del Estado por impulsar de nuevo la producción de café dirigido especialmente a los pequeños y medianos productores. El banano, producto por excelencia de exportación hasta ese momento no estaba rindiendo lo necesario como otrora fue en el pasado. (Recordemos que Honduras en 1929 se convirtió en el exportador número 1 de banano) Además que la mayoría de las ganancias por la exportación del banano se quedaba con las empresas transnacionales. Esto sugiere a la vez que se estaría gestando muy tardíamente una élite agraria en Honduras.

Otro antecedente de suma importancia política fue en el año de 1969 donde gobierno de Honduras -por medio de la junta militar- impulsa una serie de medidas en el agro con el propósito de hacerlas productivas, debido a la amenaza que presentaban las intenciones de los terratenientes salvadoreños en crear conflictos entre los campesinos de Honduras y El Salvador, ocupando tierras del territorio hondureño impulsando el conflicto bélico de 100 horas entre estas dos naciones. Bien podría esto significar un elemento más de tener en cuenta al momento de los análisis económicos comparativos.

Otro antecedente político de importancia para la región es que en

el período de estudio, en Honduras se gestaron tres golpes de Estado por parte de los militares, mientras que Costa Rica gozaba de una democracia consolidada.

Cabe señalar que el año de 1974, fue un año decisivo en el comportamiento de las exportaciones del banano y el café tanto en Honduras como en Costa Rica, ya que el primero fue azotado por el paso del huracán Fifi, destruyendo en gran parte las plantaciones de banano que están ubicadas en la zona costera del norte del país, -a diferencia de las plantaciones de café que en ese momento no sufrieron daño al estar ubicadas en su mayoría en la zona occidental del país-; mientras tanto en Costa Rica la Asamblea Legislativa fijaba un precio fijo hacia el banano, con el cual incentivaba una economía estable para este producto, no dejándolo al libre albedrío de las fluctuaciones económicas, que a diferencia de los demás países centroamericanos se estaban gestando.

Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta al momento del análisis es la situación de la economía mundial. Recordemos que es en esta década que se comienza una nueva crisis del petróleo en el mundo y menos exigencias del sector primario de la economía.

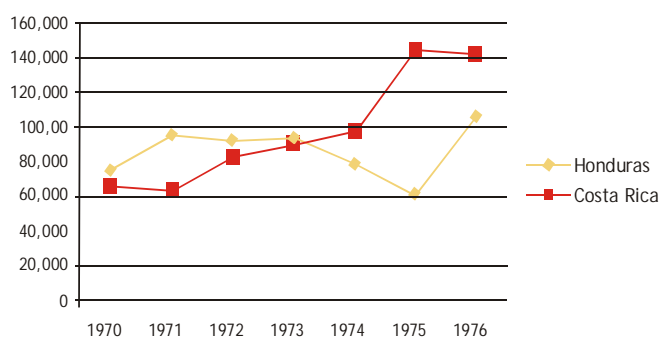
**Cuadro No.2**  
Exportaciones de banano entre Honduras y Costa Rica  
1970-1976 en miles de dólares

País	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Honduras	75,710	95,680	93,160	93,990	79,700	61,450	106,700
Costa Rica	66,677	63,888	82,833	90,672	98,002	144,072	142,602

Fuente: Ellis, Frank "Las transnacionales del banano en Centroamérica",  
San José, 1983

Como se mencionó anteriormente, en 1974 es un año decisivo para el impulso de las exportaciones del banano en Costa Rica, aprovechando el paso del huracán Fifi en Honduras. A partir de este año hasta 1976 -que es el período de estudio- Costa Rica le llevará mucha ventaja a Honduras. Lo podemos observar mejor en el grafico No. 1

**Gráfico No. 1**  
Comportamiento de las exportaciones del banano entre Honduras y Costa Rica 1970-1976



Fuente: Elaboración propia en base a datos del cuadro No. 2

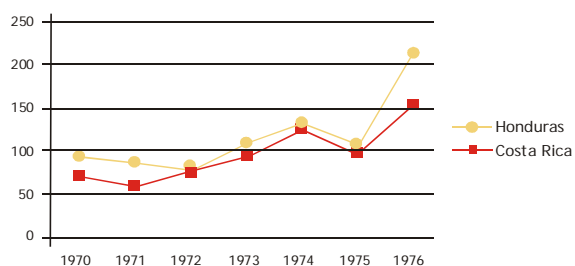
**Cuadro No. 3**  
Exportaciones de café entre Honduras y Costa Rica en miles de dólares 1970-1976

País	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Honduras	94.19	87.24	77.8	110.77	131.44	108.20	214.01
Costa Rica	73.1	59.02	77.7	94.0	125.02	96.7	154.2

Fuente: Para Honduras: *Banco Central de Honduras*, 1996.  
Para Costa Rica: Pérez Héctor, y Samper Mario "Tierra, Café y Sociedad"  
San José, 1993

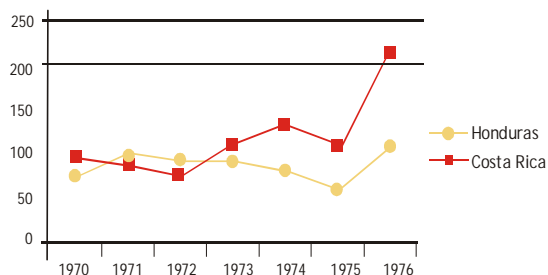
Es interesante observar cómo se da una constante de precios de exportación del café en Honduras, a diferencia de Costa Rica que muestra una fluctuación en ciertos años. Esto en cierta medida desmitifica el hecho de que el café era el producto de mayor importancia en Costa Rica, así como el del banano en Honduras. En otras palabras, el banano pasa a ser el producto de más importancia para Costa Rica, así como el café lo fue para Honduras en los años de estudio. En el gráfico No. 2 podemos observar el comportamiento de los precios del café en estos dos países.

**Gráfico No. 2**  
Comportamiento de las exportaciones del café entre Honduras y Costa Rica 1970-1976



Fuente: Elaboración propia en base a datos del cuadro No.2

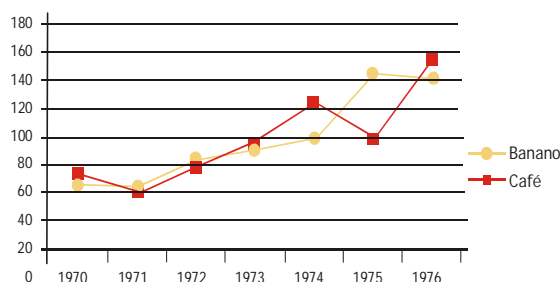
**Gráfico No. 3**  
Comparación entre las exportaciones del banano y el café en Honduras en miles de dólares 1970-1976



Fuente: Elaboración propia en base a datos del cuadro No 2 y 3

Para el caso hondureño se puede ilustrar de una mejor forma el comportamiento de las exportaciones del café en comparación con el banano, donde las primeras son más altas que las últimas. Mientras que en el gráfico No. 4 que corresponde al caso costarricense se demuestra lo contrario: un repunte de las exportaciones del banano en comparación con el café, aunque de una forma más pareja.

**Gráfico No. 4**  
Comparación entre las exportaciones del banano y el café en Honduras en miles de dólares 1970-1976



Fuente: Elaboración propia en base a datos del cuadro No 2 y 3

## Conclusiones

En Honduras a diferencia de los demás países de la región centroamericana, no contaba con una élite agraria consolidada. Sin embargo, por el número de las exportaciones de un producto como el café que estaba incentivado por el Estado demuestra que bien se estaba formando una nueva clase económica agraria, y por el cual el mismo sería de mucha importancia para la economía nacional.

El aumento de las exportaciones del banano en Costa Rica podría significar un protagonismo del mismo en mucho tiempo en Centroamérica.

La inestabilidad política de Honduras, frente a la estabilidad democrática de Costa Rica, el paso del huracán Fifí y el impacto ecológico en las plantaciones de banano en Honduras, pudieron ser motivos por los cuales el banano tuvo un auge en las exportaciones en Costa Rica.

Las transformaciones operadas principalmente desde mediados de los años 1970 y posteriormente en los años 1980, permitieron a considerar a Honduras como un país cafetalero y con tendencias a colocarse entre los principales productores de café de Centroamérica.

## Referencias Bibliográficas

Banco Central de Honduras ***“Honduras en cifras: informe de la producción de café de 1996”*** Tegucigalpa, 1996.

Ellis, Frank ***“Las transnacionales del banano en Centroamérica”***, San José, 1983.

Guevara Escudero, José ***“Honduras en el siglo XIX: su historia socioeconómica: 1839-1914”*** editorial UPNFM, Tegucigalpa, 2007.

Pérez Héctor, y Samper Mario ***“Tierra, Café y Sociedad”*** San José, 1993.

# **Acción docente en situaciones de aprendizaje conceptual**

## **Teaching action in situations of conceptual learning**

**Ramón Martínez,  
Xiomara Arrieta,  
Víctor Riveros**

*Doctorado en Ciencias Humanas,  
Facultad de Humanidades y Educación,  
Universidad del Zulia*

### **Resumen**

Los estudiantes de ciencias experimentales evidencian una escasez de conocimientos científicos previos a las actividades de las clases teóricas, resolución de problemas y de prácticas de laboratorio, que revelan aprendizajes mecánicos de los procesos aplicados, sin argumentaciones fundamentadas que den respuesta a situaciones problemáticas que se les presentan. Ante esta situación, la acción docente para enfrentar esta problemática es un reto impostergable. El objetivo de esta investigación es diseñar una estrategia de acción docente que promueva el aprendizaje significativo de conceptos científicos en el contexto del aula universitaria. La metodología es documental descriptiva. La estrategia, apoyada en la teoría de los campos conceptuales, integra éste con el aprendizaje como investigación científica dirigida, el estudio de la interacción en el aula y el aprendizaje significativo, conducente a una enseñanza eficaz de la conceptualización de lo real científico.

**Palabras clave:** Campos conceptuales, aprendizaje significativo, enseñanza eficaz, aprendizaje como investigación científica dirigida, acción docente.

**Abstrac:** Experimental Science students show a lack of scientific knowledge before theoretical class, problem solving and laboratory practices that reveal mechanical learning process applied without substantiated arguments that respond to problematic situations the face. In this situation, the teaching action to address this problem is an urgent challenge. The objective of this research is to design a strategy that promotes teaching activities meaningful learning of scientific concepts in the context of the university classroom. The methodology is descriptive documentary. The strategy, based on the theory of conceptual fields, integrates this with learning as directed scientific research, the study of classroom interaction and meaningful learning, conducive to effective teaching of conceptualization of scientific reality.

**Key words:** conceptual fields, significant learning, effective teaching, learning and scientific research directed, teaching action.

## Introducción

Los estudiantes de las asignaturas de las ciencias experimentales, sobre todo en los dos primeros semestres de las carreras universitarias, evidencian una escasez de conocimientos científicos previo a las actividades de las clase teóricas, resolución de problemas y actividades de laboratorio, que revelan la mecanización y matematización de los procesos aplicados, sin argumentos ni razonamientos que den respuesta a las situaciones problemáticas planteadas. La acción docente ante este déficit cognitivo de los estudiantes es un reto a enfrentar.

Por tal motivo, la investigación, documental descriptiva, se orienta a la búsqueda de una estrategia de acción docente que mejore el proceso de enseñanza enfocado en el aprendizaje significativo de conceptos en el contexto del aula universitaria, y considere las diferencias cognoscitivas individuales en su proceso de aprendizaje.

Se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿es posible una estrategia de acción docente que posibilite el aprendizaje significativo de la conceptualización científica en las asignaturas de las ciencias experimentales, a partir de la integración de diversas teorías consideradas, conducente a una enseñanza eficaz centrada en el alumno, en el contexto del aula universitaria?

El objetivo de la presente investigación es diseñar una estrategia de acción docente que promueva el aprendizaje significativo de conceptos científicos en el contexto del aula universitaria. La estrategia para alcanzar este objetivo establece los siguientes aspectos a) relación entre la teoría de los campos conceptuales con la teoría de aprendizaje verbal significativo; b) descripción de las bases estratégicas del aprendizaje significativo y su conexión con los estilos de aprendizaje; c) definición de enseñanza eficaz a partir del estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula; d) construcción de los elementos de una estrategia de acción docente que promueva el aprendizaje significativo de conceptos científicos en el contexto del aula universitaria.

Pero, ¿por qué conceptos? El hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. Los hechos reales del mundo físico se perciben a través de categorías, en sus versiones simplificada, abstracta y generalizada. Sin ellos no hay comprensión, no hay desarrollo cognoscitivo. Consecuentemente, los conceptos deberían ser el centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que se debe dar el importante papel de los conceptos en la educación científica (Moreira, 2010).

### **Integración de la teoría de los campos conceptuales y la teoría del aprendizaje verbal significativo. Implicaciones en la acción docente**

Ambas teorías psicológico-cognitivas presentan aspectos que los diferencian y asemejan. Sin considerar los aspectos que las distinguen, un aspecto en común de ambas teorías se refiere al enfoque dado a los conceptos, con implicaciones pedagógicas.

El campo conceptual es a la vez el conjunto de las situaciones, de

conceptos y proposiciones que permiten analizarlas como tareas. Estos conceptos no van solos, tendrían alcance limitado si las proposiciones científicas no se les da su función en el tratamiento de las situaciones. En efecto, los campos conceptuales identifican dos entradas: la primera, son las situaciones, y la segunda, los conceptos y proposiciones.

No es una teoría de enseñanza de conceptos explícitos y formalizados. Es una teoría psicológica de la conceptualización de lo real que permite identificar y analizar las filiaciones y rupturas entre conocimientos desde el punto de vista de su contenido conceptual (Vergnaud, 1990). En el estudio de este proceso, la conceptualización de lo real permite el análisis conceptual de dominio de contenidos *específicos* del conocimiento. El interés por lo que sucede en el aula determina la importancia por este contenido y el estudio del funcionamiento cognitivo del sujeto-en-acción.

Una ventaja de la aproximación de campos conceptuales es la de permitir generar una clasificación de las situaciones que reposa sobre el análisis de las tareas cognitivas y en los procedimientos que pueden ser puestos en juego en cada una de ellas. Para ello es importante conocer la naturaleza y la dificultad propias de cada una de las tareas y subtareas.

Si se está interesado en el aprendizaje y la enseñanza de un concepto, éste no puede reducirse a su definición. Es esencial para la didáctica un proceso de elaboración utilitarista de situaciones variadas y de problemas que se pretenden resolver para que el concepto tenga sentido para el aprendiz. El núcleo de esta elaboración está en el modo que toma la acción del sujeto si se quiere considerar correctamente la magnitud de la función adaptativa del conocimiento racional. El conocimiento racional es operatorio o no es tal conocimiento (Vergnaud, 1990).

Este enfoque requiere para su retención en la memoria semántica que el aprendizaje sea significativo, y la significatividad en la operacionalización de los conceptos ante campos conceptuales organizados, solo es posible, en el marco de las relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad

lógica y significado psicológico, y de sus condiciones, criterios y variables. De este modo, la teoría del aprendizaje verbal significativo proporciona a la acción docente los principios pedagógicos para la enseñanza en el aula.

Ahora, ¿cómo se integra la teoría ausubeliana en la teoría de los campos conceptuales hacia la búsqueda de los elementos de diseño? La palabra clave de esta integración es el significado. El significado del concepto vergnaudiano por ser implícito, es psicológico. El significado psicológico ausubeliano es idéntico al real o fenomenológico, el cual es producto de un proceso de aprendizaje significativo. Surge cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, como resultado de haber sido relacionado de modo no arbitrario y sustancial con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva, así como también de haber interactuado con éstas (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).

El significado potencial depende de la significación lógica y la disponibilidad de las ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno individual, en la que se pueden involucrar los invariantes operatorios de los esquemas, por lo que existe coincidencia entre los significados vergnaudianos y ausubelianos, lo cual permite su integración en los elementos del diseño.

La visión conjunta de ambas teorías posibilita entonces el reforzamiento de la efectividad del alcance del aprendizaje significativo de conceptos, durante la operacionalización de los mismos, en campos conceptuales intencionados, lo que abre múltiples posibilidades para la docencia.

Partiendo de estos aspectos, el aprendizaje verbal significativo prevalecerá en la generación de una estrategia de acción docente en la enseñanza de conceptos y proposiciones explícitas en el aula universitaria.

En este sentido, Vergnaud (1990) define el *concepto* como un conjunto de invariantes operatorios utilizables en la acción, en la que se ponen en juego el conjunto de situaciones que constituyen la

referencia de sus diferentes propiedades, y el conjunto de los esquemas evocados por los sujetos en estas situaciones. En efecto, cada uno de los conceptos comporta varias propiedades, cuya pertinencia es variable según las situaciones a tratar. Específicamente, es la consideración simultánea de una tripleta de conjuntos que permiten el estudio del desarrollo y el funcionamiento cognoscitivos del concepto, ya sea en el curso del aprendizaje o durante su uso. Estos son:

- a) El referente: conjunto de las situaciones que dan sentido al concepto.
- b) El significado: conjunto de los invariantes operatorios sobre los cuales reposa la operacionalidad de los esquemas.
- c) El significante: conjunto de las formas lingüísticas y no lingüísticas que permiten representar simbólicamente el concepto, sus propiedades, las situaciones y los procedimientos de tratamiento.

La importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento radica en el conocimiento pertinente existente en la estructura cognoscitiva del sujeto, el cual permite facilitararlo. Para la teoría de los campos conceptuales, el acercamiento entre lo real y la representación debe ser buscado en primer lugar al nivel de los invariantes operatorios contenidos en los esquemas. Para ambas teorías los conocimientos previos de los alumnos son la base de la conceptualización de lo real.

Al respecto, los invariantes operatorios se pueden considerar como el constructo clave de los conocimientos previos contenidos en un esquema. Estos invariantes ocupan la mayor parte de la conceptualización de lo real, pero no son independientes de los conceptos; sin ellos no existirían los conceptos y proposiciones explícitos de la ciencia; progresivamente se van modificando hasta que se evidencia la automatización de los esquemas de asimilación ante una clase dada de situaciones.

Estas ideas son fundamentales para la comprensión del modelo de aprendizaje ausubeliano que, en esencia, relaciona las ideas expresadas simbólicamente con lo que el alumno ya sabe, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra). Estas características,

esenciales para un aprendizaje significativo de conceptos, relacionan las ideas nuevas con conceptos específicamente relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Para que el concepto tenga sentido para él, de acuerdo a la postura vergnaudiana, los esquemas evocados se deben relacionar a las situaciones y a los significantes. De allí se infiere que los criterios de no arbitrariedad y sustancialidad deben considerarse en las situaciones y los significantes.

En la contemplación de estos aspectos en la enseñanza de las ciencias, la mediación es un proceso importante. Es necesario analizar en qué consisten los actos de mediación del profesor en las situaciones de enseñanza, en los cuales el lenguaje juega un papel fundamental

El primer acto de mediación de la enseñanza es la elección de la situación o las clases de situaciones a proponer a los alumnos. En ella, el profesor puede encontrar oportuno identificar e introducir las filiaciones y las rupturas. En un segundo acto de mediación, los profesores acompañan por el lenguaje a las actividades de los alumnos en su desarrollo cognoscitivo, y por tanto, al proceso de elaboración de los ingredientes de los esquemas: metas y anticipaciones, reglas de acción, invariantes operatorios y posibilidades de inferencia (Vergnaud, 2007). Para el autor, no tiene sentido el aprendizaje si no se desestabiliza a los alumnos, aunque demasiada desestabilización interfiere en el aprendizaje. En este proceso el trabajo de mediación del profesor es más complejo pero más importante.

Como elemento estratégico del primer acto de mediación se introduce el uso de materiales introductorios, como los organizadores previos, que permiten desarrollar los invariantes operatorios antes de la enseñanza formal. Este desarrollo se puede lograr con fines educativos de dos maneras: sustancialmente y programáticamente. Sustancialmente, empleando, con propósitos de organización e integración, aquellos conceptos y proposiciones unificadores de una disciplina dada que tengan dominios más explicativos, de inclusividad, generalidad y relacionabilidad con el contenido programático de la asignatura en cuestión; programáticamente, para organizar la secuencia de la materia de estudio, construir su lógica y organización internas y preparar ensayos de prácticas. Son aplicables dos principios

que enfatizan en el aprendizaje de conceptos: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

Asimismo, el primer acto de mediación tiene implicaciones en la acción docente, producto de la integración de las teorías de los campos conceptuales y el aprendizaje verbal significativo, la cual no sería posible si no se cumplen las condiciones para que el aprendizaje de la conceptualización científica sea significativo para el alumno. La primera condición es la disposición de aprender significativamente, en caso contrario el alumno aprenderá de manera repetitiva, mecánica, carente de significado. La segunda condición es que los materiales de estudio sean potencialmente significativos, es decir, que tengan significación lógica y que puedan vincularse con los invariantes operatorios disponibles en los esquemas de los aprendices.

Por otro lado, en el segundo acto de mediación se aprecia la importancia atribuida a la interacción social, al lenguaje y a la simbolización en el dominio progresivo de un campo conceptual.

La interacción social involucra las diadas alumnos-alumnos y alumnos-profesor. La interacción de las diadas mencionadas con los materiales de estudio potencialmente significativos es un compartir de significados entre alumnos y el profesor con respecto a los conocimientos guiados por los materiales educativos del currículo. En este sentido, El aporte de Gowin (1981) a la teoría del aprendizaje verbal significativo establece una relación triádica alumno-profesor-materiales educativa que tiene por propósito la asimilación de la conceptualización científica, aceptada por la comunidad científica, encabezada por el profesor y el material de instrucción potencialmente significativo.

Para la materialización de la interacción social, que lleve a la captación de significados y al aprendizaje significativo, se propone las actividades colaborativas en la realización conjunta de tareas de aprendizaje en pequeños grupos, en las que el lenguaje implica un mínimo de dos personas intercambiando significados de manera recíproca (Moreira, 2010), comprometidos responsablemente en el logro de las metas grupales. Esta interacción es dinámica ya que en

ella se comparten y negocian significados entre alumno y profesor y entre alumnos, en el cual es fundamental la función de comunicación del lenguaje. La actividad lingüística ayuda a generar los esquemas en función de las características particulares de cada una de las situaciones de la clase hasta que éstas sean lo suficientemente dominadas. En ese proceso el aprendiz se involucra en la tarea, facilitándole la expresión y la simbolización de los conceptos, y permitiéndole de esta forma emitir juicios que logren externalizar los significados que está captando. Se infiere entonces que la interacción social y el lenguaje son condiciones necesarias para el aprendizaje significativo.

Con relación al papel del docente en la interacción social, su función principal, aparte de enseñar, debe ser la de mediador de los aprendizajes, complementada con otras funciones como amigo, consejero, orientador, representante de la cultura, transmisor de los valores, facilitador del desarrollo de la personalidad.

Como estrategia facilitadora del aprendizaje significativo, se propone a los mapas conceptuales (Moreira, 2010), por ser mapas de conceptos y proposiciones, para apreciar de manera representativa la transferibilidad de las funciones proposicionales a argumentos, decisivos en la conceptualización de lo real científico. Por ser instrumentos de negociación de significados y externalización de significados psicológicos, deben ser construidos y reconstruidos por los alumnos en actividades colaborativas, ya que estos lo promueven naturalmente. En este proceso los alumnos discutirán los conceptos y proposiciones a incluir en el mapa, como serán jerarquizados, cuáles serán las relaciones a priorizar y cuales los conectivos a usar para explicitar tales relaciones, y en este proceso lo van exponiendo a sus compañeros y profesores.

### **Bases estratégicas de enseñanza**

De la integración de las teorías señaladas previamente surgen dos bases estratégicas de enseñanza para el aprendizaje significativo de la conceptualización científica: los organizadores previos y los mapas conceptuales. Sin embargo, ambas bases no son las únicas: objetivos o intenciones, actividad focal introductoria, discusión

guiada, actividad generadora de información previa, resumen en clase, analogías, señalizaciones orales. Los criterios para su elección dependerá básicamente del contenido del conocimiento enfocado: el aprendizaje de conceptos y de proposiciones científicas, así como también a la modalidad de la enseñanza: verbal expositiva, diseño del material potencialmente significativo, semipresencial o aula virtual, es decir, actividades de la modalidad declarativa. Para las actividades de la modalidad procedimental, como los trabajos de laboratorio, una base estratégica muy usada es la V epistemológica.

Estas bases pueden emplearse antes, durante y al término de la situación de enseñanza, e incluso, como en el caso de los mapas conceptuales, en cualquier momento de la enseñanza, y deben ser procedimientos utilizados en forma reflexiva y flexible por el docente. Las bases estratégicas utilizadas antes de la situación de enseñanza o preinstruccionales pueden emplearse para la activación de los conocimientos previos o para tender puentes entre estos últimos y el nuevo. Las utilizadas durante la situación de enseñanza o coinstruccionales pueden favorecer la atención, la codificación y/o el procesamiento profundo de la información. Otras estrategias son más útiles al término de la situación de enseñanza o postinstruccionales para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

### **Estilos de aprendizaje individual**

Los estudiantes del nivel universitario, aprenden de manera diferente en el aula; el papel del docente es determinar cómo aprenden sus estudiantes para diseñar clases de situaciones y estrategias didácticas que le faciliten la construcción de aprendizajes significativos cónsonos con el conocimiento científico. La efectividad en el aprendizaje depende en gran medida del ajuste de los estilos de aprendizaje de los alumnos a los estilos de enseñanza (o estilos de aprendizaje a nivel profesoral), por eso es de vital importancia que el docente conozca los diferentes estilos de cómo sus alumnos aprenden significativamente.

Existe una gran cantidad y diversidad de definiciones de estilos de aprendizaje; sin embargo, Keefe y Ferrell (1990) la aceptan como

el conjunto de rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo el aprendiz percibe, interactúa con su entorno y responde a él. Esta definición posee una visión holística, basada en la idea de que los mismos son producidos por la interacción de factores genéticos, biológicos y ambientales.

La figura 1 representa uno de los modelos de estilos de aprendizaje más aceptados: el de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984). Para que el aprendizaje sea efectivo requiere de cuatro clases de habilidades: Experiencia Concreta (EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA).

La experiencia concreta inmediata (EC) es la base de la reflexión y la observación. Un uso individual de estas observaciones permite construir un concepto, proposición, o "teoría" de la cual se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción. En ella, el aprendiz debe ser capaz de involucrarse total, abierta y sin parcialidad en experiencias nuevas. Debe ser capaz de reflejar y observar sus experiencias desde muchas perspectivas (OR). Debe ser capaz de crear conceptos que integren sus observaciones en teorías que suenen lógicas (CA), y debe ser capaz de usar estas teorías para tomar decisiones y resolver problemas (EA). El aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro estados (figura 1).

La categoría de la cognición (percibir, averiguar, obtener información) es caracterizado en lo abstracto/concreto; la categoría de la conceptualización (pensamiento, formación de ideas, procesamiento, memoria), en la observación reflexiva/experimentación activa (figura 1).

Para Kolb (1984), las dos dimensiones de abstracto-concreto y activo-reflexivo identifican cuatro estilos de aprendizaje: el convergente, el divergente, el asimilador, y el acomodador (Tabla 1). Estos estilos relacionan la captación (percepción) de la experiencia con su transformación (procesamiento) a través, respectivamente, de la dialéctica abstracto/concreto, representada por los procesos de comprensión y aprehensión, y la dialéctica activo/reflexivo, representada por los procesos de intensión y extensión.

Los procesos de comprensión y aprehensión, asociados a la percepción del conocimiento, y los procesos de intensión y extensión, asociados al procesamiento de la información, se definen (Salas, 2008).

- a) *Comprensión*: El aprendiz confía en la interpretación y representación simbólica en su captación de la experiencia del mundo (Abstracto).
- b) *Aprehensión*: El aprendiz confía en las cualidades tangibles y sentidas de la experiencia inmediata (Concreto).
- c) *Intención*: El aprendiz procesa la captación de la información a través de una reflexión interna (Reflexivo).
- d) *Extensión*: El aprendiz procesa la captación de la información a través de una manipulación activa del mundo externo (Activo).

**Tabla 1**  
Estilos de aprendizaje individual

Estilo de Aprendizaje	Captación y transformación	Habilidad
<b>Divergente</b>	La experiencia es percibida por medio de la aprehensión, y procesada a través de la intensión.	Su mayor fuerza reside en la capacidad imaginativa.
<b>Asimilador</b>	La experiencia es percibida por medio de la comprensión, y procesada a través de la intención.	Su mayor fuerza reside en la capacidad para crear modelos teóricos
<b>Convergente</b>	La experiencia es percibida por medio de la comprensión, y procesada a través de la extensión.	Su mayor fuerza reside en la aplicación práctica de las ideas.
<b>Acomodador</b>	La experiencia es percibida por medio de la aprehensión, y procesada a través de la extensión.	Su mayor fuerza radica en hacer las cosas, en la realización de planes y experimentos y participar en nuevas experiencias.

Fuente: Kolb,(1984).

Adaptado por Martínez, Arrieta y Riveros (2013)

**Figura 1**  
Rueda de Kolb, modificado



Fuente: Martínez, Arrieta y Riveros (2013)

Es importante destacar que estos estilos de aprendizaje no deben convertirse en estereotipos. Hay estilos más sobresalientes que otros, hasta alcanzar el más predominante.

### Enseñanza eficaz

Aunque es necesaria la integración de las teorías ausubeliana, vernaudiana y kolbiana para que la enseñanza sea eficaz en lograr resultados observables de aprendizaje significativo de la conceptualización científica, centrado en el alumno, ésta se hace suficiente si la acción docente adapta esta integración a la realidad de su contexto, solo posible si se observa e interpreta la interacción en el aula, consciente, a su vez, de las transformaciones necesarias de las situaciones, que conlleven a su integración y permitan conducir el aprendizaje como de investigación científica dirigida.

Al respecto, se intenta dar una definición de enseñanza eficaz a partir de la integración de los *elementos académicos* involucrados en el hecho educativo: aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel, prácticas de laboratorio y evaluación (Gil et al., 1999), por una parte, y por la otra, la descripción de la práctica educativa y la interacción en el aula a partir de los estudios recientes sobre el quehacer en el aula.

La integración se inicia con la necesidad de la transformación efectiva de la enseñanza tradicional (que concibe a los estudiantes como simples receptores) de las ciencias a la introducción de innovaciones en su didáctica, permitiendo la construcción de un cuerpo de conocimientos en el que se integren coherentemente los elementos académicos, que conciba a los estudiantes como investigadores noveles, integrados en equipos cooperativos, a su vez inmersos en el proceso de negociación de significados entre ellos y el resto de la comunidad científica encabezada por el profesor y el material potencialmente significativo.

Con relación al aprendizaje como investigación científica dirigida, esta se fortalece con los aportes de la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (1990). Ello permite la creación de un Modelo Dinámico de Aprendizaje en los Trabajos de laboratorio en Física (Andrés, Pesa y Moreira, 2006), en la que cada trabajo experimental debe tener explícitos objetivos de aprendizaje asociados con lo conceptual y lo epistemológico, conducentes a la integración de lo conceptual con lo real, conectar dialécticamente los datos y la teoría y, sobre todo, la promoción del desarrollo de una visión de la naturaleza de la ciencia cercana al quehacer científico.

Por otra parte, para la teoría vergnaudiana, la resolución progresiva de situaciones problemáticas potencia a los alumnos a mostrar mayor dominio de los conceptos y proposiciones explícitas, quedando habilitados para transferirlos a nuevos problemas de mayor complejidad (Meleán y Arrieta, 2009). La consecuente automatización en la organización de la conducta ante clases de situaciones similares conduce a una conceptualización implícita más elaborada y estable, y por consiguiente significativa. La resolución de problemas es un método válido y práctico para evidenciar el aprendizaje significativo de las ideas verbalizadas.

Vergnaud (1990) establece también un nuevo estatus a las situaciones de ruptura cognoscitiva, ya que suponen la sustitución del cuestionamiento externo de los invariantes operatorios de los estudiantes por la de un diálogo abierto que oriente la resolución de problemas abiertos por ellos.

La integración de las prácticas de laboratorio y la resolución de problemas las ubica en el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas, con una orientación aproximada de la actividad científica. La puesta a prueba de una hipótesis, en una investigación científica, se valida experimentalmente y se implica coherentemente con el cuerpo de conocimientos aceptado por la comunidad científica.

A su vez, la evaluación es parte integral de una buena enseñanza. Le aporta al docente la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que promueven el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin esta actividad sería difícil asegurarle al profesor el logro del aprendizaje de los alumnos; le costaría saber sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza usados. Tampoco tendría argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Para estos autores, la evaluación constructivista de los aprendizajes, ya sea diagnóstica, formativa o sumativa, presenta dos funciones: la pedagógica y la social.

La función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes permite obtener información sobre cómo va evolucionando el aprendizaje durante el proceso, así como lo sucedido con las estrategias de enseñanza, para proporcionar ayudas en el momento en que se detecten los problemas, plantear actividades de refuerzo o ampliación según el grado de consecución de los objetivos o competencias y reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje. La función social es acreditativa. Da cuenta del grado de logro de los objetivos o competencias propuestos. Se da al final de cada ciclo de la asignatura y al final de ésta. La acreditación obtenida se basa en la calificación, la promoción o no, la titulación o no y la orientación al final del proceso.

Por otro lado, según Coll y Sánchez (2008), la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional y jerárquica entre la investigación académica, y la práctica profesional y la importancia creciente otorgada al contexto del aula en el estudio de la interacción educativa, están en el origen del auge actual del estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula. Estos cambios se han venido produciendo en el transcurso de las

últimas dos o tres décadas.

La crisis del modelo citado conlleva a una relación bidireccional y de interdependencia entre investigación y profesión. De los factores de este cambio destaca las dificultades del profesorado por integrar a su acción docente las orientaciones formuladas por las investigaciones pedagógicas, así como las dificultades asociadas a los intentos de uso de las aportaciones de la investigación educativa. De allí la importancia de una relación dialógica entre investigación y acción docente.

Pero, ¿qué se investiga? La organización del conjunto de situaciones a partir de ideas semejantes hace fecunda la investigación de las filiaciones y rupturas entre conocimientos (saber-hacer y saberes expresados), para comprender en qué consiste tal o cual concepto, desde el punto de vista cognitivo (Vergnaud, 1990). Esta investigación constituye la finalidad principal de la teoría de los campos conceptuales y forma parte de la investigación de la interacción social en el aula, ya que el significado del concepto se comparte y permite la comunicación. A partir de estos estudios se concibe a la práctica educativa como una fuente inapreciable de conocimientos que intenta comprender cómo se produce la interacción entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El segundo cambio parte de los planteamientos de que la construcción del conocimiento es inseparable del contexto o contextos en el que se adquiere y utiliza. En ese sentido comienza a diferenciarse entre contexto físico y contexto mental. El primero representa las características espaciales, materiales, entre otros; el segundo, a las representaciones, expectativas, afectos, motivaciones, entre otros. Pero el cambio más importante se produce en el traspaso de esta diferenciación y su incidencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a una visión del aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje, construido por docentes y estudiantes, mediante las actividades que en ella se llevan a cabo.

Es así, que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como construcción conjunta de significados, los cambios observables en los alumnos se relacionan con los recursos discursivos del profesorado.

En aulas en las que los profesores utilizan una estructura de actividad, los estudiantes aprenden a expresar sus puntos de vista de los contenidos con su propio discurso a medida que las tareas adquieren significado en el contexto de la clase. La negociación de significados de los profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que entran en juego una serie de medios discursivos que favorecen el diálogo, producen cambios en la comprensión de éstos durante las actividades de aula (Cubero et al., 2008).

En consecuencia, la enseñanza eficaz es una conceptualización dinámica que depende del estudio y divulgación, por parte del profesorado, de la práctica educativa y su interacción discursiva con los alumnos, de ellos entre sí, con los materiales de estudio potencialmente significativos, como una forma de negociación de significados conducentes a la significatividad psicológica de los saberes, por parte de los alumnos, ante variedades situacionales que integran el aprendizaje teórico, la resolución de problemas, las experiencias de laboratorio y la evaluación constructivista en el contexto construido por estos actores del hecho educativo, hacia la conceptualización observable de la realidad científica representada y explicada por los estudiantes en su propio discurso.

Para efecto de la presente investigación, la acción docente es la actividad de aplicación adecuada de estrategias de enseñanza de los factores cognoscitivos en las situaciones de aprendizaje significativo conceptual (estructura cognitiva y transferencia, desarrollo cognitivo y disposición, capacidad intelectual, diferencias individuales en la capacidad intelectual), así como las estrategias de apoyo que contemplan los factores afectivos, holísticos y sociales del aprendizaje (motivacionales, de la personalidad, grupales y sociales), y las estrategias facilitadoras del aprendizaje (mapas conceptuales, la V de Gowin, la tarea docente desde el punto de vista constructivista).

### **Elementos de una estrategia de acción docente**

Los elementos que constituyen las bases para el diseño y generación de una estrategia de acción docente, que promueva el aprendizaje significativo de conceptos y proposiciones científicos en el contexto del aula universitaria, se describen en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos de una estrategia de acción docente

Elemento	Sub elementos	Descripción
Conjunto de situaciones (Vergnaud, 1990).	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diversas situaciones.</li> <li>* Relaciones de base.</li> <li>* Combinación de tareas.</li> <li>* Clases de problemas o tareas cognitivas.</li> <li>* Operaciones de pensamiento necesarias para su solución.</li> <li>* Esquemas de tratamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dan sentido al concepto. Constituye el referente en la teoría de los campos conceptuales.</li> <li>- La idea de variedad: Las situaciones en un campo conceptual son un medio de generar sistemáticamente el conjunto de clases posibles</li> <li>- La idea de historia: Los conocimientos de los alumnos son moldeados por las situaciones que han encontrado y dominado.</li> </ul>
Conjunto de invariantes operatorios (Vergnaud, 1990).		Constituyen el significado del concepto.
Conjunto de formas lingüísticas y no lingüísticas (Vergnaud, 1990).		Constituyen el significante. Permiten representar simbólicamente el concepto.
Los conceptos y proposiciones científicas que se quieren enseñar (Vergnaud, 1990).		Se relacionan dialécticamente con la conceptualización implícita evocada de los esquemas del aprendiz. Los conceptos y proposiciones explícitos se asocian a las competencias ante clases de situaciones a enfrentar por los alumnos.
Variables del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Disponibilidad.</li> <li>* Discriminabilidad.</li> <li>* Estabilidad y claridad.</li> </ul>	Surgen cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, como resultado de haber sido relacionado de modo no arbitrario y sustancial con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva.

<p>Condiciones del aprendizaje significativo (Ausubel et al.)</p>	<p>* Disposición hacia el aprendizaje significativo. * Material potencialmente significativo.</p>	<p>Sin estas condiciones el aprendizaje de conceptos no sería significativo.</p>
<p>Las filiaciones y rupturas entre conocimientos (Vergnaud, 1990).</p>		
<p>Diferenciación progresiva (Ausubel et al.).</p>		
<p>Reconciliación integradora (Ausubel et al.).</p>		
<p>Momentos del aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p>	<p>* Preinstruccional. * Coinstruccional. * Postinstruccional.</p>	<p>Identificar y poner en juego la ruptura, de manera que provoque desequilibrio entre la situación a tratar y las competencias de los alumnos. Así, se observa que los esquemas se deben acomodar, separar y recombinar para asumir un significado nuevo.  En estos momentos se aplican los estilos de enseñanza y las bases estratégicas.</p>

<p>Bases estratégicas para el aprendizaje significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Objetivos o intenciones.</li> <li>* Discusión guiada.</li> <li>* Actividad generadora de información previa.</li> <li>* Resumen en clase.</li> <li>* Organizadores previos.</li> <li>* Analogías.</li> <li>* Señalizaciones orales.</li> <li>* Mapas conceptuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las bases estratégicas son específicas de los contenidos declarativos.</li> <li>- Los contenidos procedimentales, como las prácticas de laboratorio, presentan la base epistemológica de Gowin como una base estratégica de amplia aplicación.</li> </ul>
<p>Actividades sugeridas en el ciclo de aprendizaje (Kolb, 1984; McCarthy y McCarthy, 2006)</p>	<p>Estilo 1: Divergente.</p>	<p>El aprendizaje es imaginativo. La actividad sugerida es la discusión grupal.</p>
	<p>Estilo 2: Asimilador.</p>	<p>El aprendizaje es analítico. Actividad: clase verbal expositiva.</p>
	<p>Estilo 3: Convergente.</p>	<p>Actividad sugerida: clase práctica de laboratorio.</p>
<p>Aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Hobulec, 1999; Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2010).</p>	<p>Estilo 4: Acomodador.</p>	<p>El aprendizaje es dinámico. Actividad: exposición de los alumnos.</p>
	<p>Johnson y Hobulec, 1999; Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2010).</p>	<p>La negociación de significados es una interacción social que involucra a estudiantes, docente y material potencialmente significativo.</p>
<p>Aprendizaje como investigación científica (Gil et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Transformación de: aprendizaje de conceptos; resolución de problemas; prácticas de laboratorio; la evaluación.</li> <li>* Integración del aprendizaje de conceptos, la resolución de problemas, las experiencias de laboratorio y la evaluación.</li> </ul>	<p>Puede integrar los conocimientos firmes y claros ya establecidos en la estructura cognoscitiva del aprendiz con la teoría de los campos conceptuales, hacia un significado psicológico, que lo acerca a la conceptualización de lo científico.</p>

Interacción social en el aula (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Coll y Sánchez, 2008).

Si se cumplen las condiciones, criterios y variables del aprendizaje significativo, la interacción social en el aula constituye un efectivo elemento de investigación que permitiría establecer una estrategia de enseñanza ajustada a la realidad de la práctica educativa.

Fuente: Martínez, Arrieta y Riveros (2013)

## La estrategia de enseñanza

Como propuesta de la presente investigación, se diseñó una estrategia de enseñanza eficaz hacia el resultado observable del aprendizaje significativo de la conceptualización de la realidad científica, en el contexto del aula universitaria, a partir de los elementos de diseño previamente descritos.

La propuesta se secuencia en fases (Ver tabla 3).

**Tabla 3.** La estrategia de enseñanza

Fase	Descripción
Se establecen los campos conceptuales objeto de estudio.	La elección dependerá de los objetivos o competencias de la asignatura, así como del plan de estudios.
Se elabora el conjunto de situaciones.	El conjunto de situaciones se adapta a las competencias establecidas para la asignatura.
Se identifican los conceptos y proposiciones explícitos para cada situación en particular.	Representa la sustancialidad del aprendizaje significativo.
Se elabora las relaciones de base para cada situación.	Cada una de ellas presenta tareas y subtareas que pueden estar asociados o no a la resolución de problemas, sean éstos abiertos o no.
Se aplica el cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb y el test de hemisferios cerebrales.	Para determinar las preferencias de estilos de aprendizaje individual y la inclinación de hemisfericidad cerebral, respectivamente, del alumnado, y así enfatizar las etapas del ciclo de aprendizaje experiencial.
Planificación de los aspectos de trabajo para el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999; Díaz-Barriga y Hernández, 2010)	Dos aspectos: – Decisiones previas y ejecución de tareas – Trabajo en equipo Una vez conformado los grupos cooperativos y establecidas las tareas a desarrollar, el profesor debe decidir, antes de cada situación, el conjunto de situaciones o campo conceptual, los criterios que empleará para evaluar el desempeño de los alumnos y cómo registrará la información a evaluar, en conjunción con el

	proceso de enseñanza y aprendizaje previamente diseñado.
Estilo 1: Aprendizaje divergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se identifican, estiman y estudian los conocimientos previos. Se realizan la evaluación diagnóstica o predictiva y las bases estratégicas como los organizadores previos y los mapas conceptuales. Esto permite la programación de los contenidos del campo conceptual y ayuda a los estudiantes a tomar conciencia sobre la experiencia próxima de aprendizaje, generar expectativas apropiadas sobre lo que va a aprender, activar sus invariantes operatorios y motivarlos. Los alumnos comienzan a aprender conceptos desde el momento en que se les evalúa inicialmente.</li> </ul>
Estilo 2: Aprendizaje asimilador	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La estrategia de enseñanza es la clase tradicional. Se asocia al aprendizaje de conceptos y a la resolución de problemas.</li> <li>– La base estratégica recomendadas son los mapas conceptuales (Moreira, 2010).</li> <li>– La evaluación constructivista de esta fase se divide en dos tipos: formativa y sumativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Johnson et al.).</li> </ul>
Estilo 3: Aprendizaje convergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se asocia a la etapa de las prácticas de laboratorio. La base estratégica más utilizada es la V epistemológica de Gowin.</li> <li>– Se fortalece con los aportes de la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990, 2007) que conllevan a un modelo dinámico de aprendizaje en los trabajos de laboratorio en física (Andrés et al., 2006).</li> </ul>
Estilo 4: Aprendizaje acomodador	Se representa y exponen los mapas conceptuales como función social acreditativa de la evaluación sumativa. Se evalúa el resultado observable de la conceptualización científica alcanzada por el alumno.
Se diagnostica la calidad y cantidad del aprendizaje como evaluación sumativa final.	Los resultados observables del aprendizaje significativo de la conceptualización científica de competencias u objetivos, particulares o generales, son analizados y publicados por el docente, y discutido con sus estudiantes.

Fuente: Martínez, Arrieta y Riveros (2013)



## Consideraciones finales

La estrategia de enseñanza, se basa en el concepto de enseñanza eficaz, específica para este estudio. La enseñanza eficaz presenta dos condiciones: una necesaria, que involucra la integración de los constructos campos conceptuales, aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje individual, y una suficiente, que involucra el aprendizaje como investigación dirigida y el estudio de la práctica educativa, específicamente la interacción en el aula. Ambas condiciones, a la postre, conducen a la conceptualización de lo real científico.

Las fases de la estrategia de enseñanza integran los elementos académicos hacia un aprendizaje como investigación científica, como parte del aprendizaje significativo de la conceptualización científica, y están condicionadas por la disposición del aprendiz por aprender significativamente y la utilización de un material de instrucción potencialmente significativo, que posea significado lógico y ancle con las ideas de afianzamiento pertinentes y relevantes en la estructura cognoscitiva del aprendiz. Para alcanzar una integración efectiva es necesario que estos elementos académicos se transformen de la manera tradicional a una reorientación enfocada en la forma en que el científico enfrenta la problemática científica real.

El significado psicológico conducente a la conceptualización científica combina el aprendizaje como investigación científica con la estructura cognoscitiva más estable y clara obtenida por el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Ambas se relacionan a su vez con el acoplamiento teórico esquema/situación vergnaudiano, que constituye la piedra angular de la didáctica (Vergnaud, 2007).

El estudio de la interacción social en el aula involucra todas las fases de diseño establecidas con la finalidad de analizar las filiaciones y rupturas entre conocimientos de los alumnos, de manera constructivista, hacia resultados observables de aprendizaje de conceptos y proposiciones explícitos, por lo que se espera que al aplicar la estrategia se promueva una enseñanza eficaz y por consiguiente un aprendizaje significativo de la conceptualización de

la realidad científica por parte de los estudiantes.

La conceptualización de lo real científico es el resultado del significado psicológico, una vez alcanzada la estabilidad y claridad de los conocimientos adquiridos por los alumnos, así como los resultados observables del aprendizaje significativo, producto del análisis de las filiaciones y rupturas entre los conocimientos implícitos y explícitos. La estabilidad y claridad y los resultados observables del aprendizaje significativo son el resultado de las fases de la estrategia, la integración de los elementos académicos y el estudio de la interacción en el aula. Las fases de la estrategia, a su vez, son el resultado de la integración de los constructos nombrados en el párrafo anterior y se construyen a partir de las preferencias de los estilos de aprendizaje individual, que conducen a los estilos de enseñanza: divergente, asimilador, convergente y acomodador.

La acción docente proporciona las estrategias de tipo cognoscitivo, de apoyo y facilitadoras a la enseñanza eficaz. El papel principal del docente en la actividad de negociación de significados es el de mediador. El papel del lenguaje es fundamental en este proceso. El conjunto de situaciones constituyen el referente de la conceptualización de lo real científico. Ambos son actos de este papel mediador. La negociación de significados es un proceso que involucra el aprendizaje cooperativo como una forma de interacción en el aula de clase.

Por todo lo anterior, la estrategia planteada constituye una forma de aprendizaje centrada en el alumno.

## Referencias bibliográficas

Andrés, M.; Pesa, M.; Moreira, M. (2006). El trabajo de laboratorio en cursos de física desde la teoría de los campos conceptuales. *Ciência & Educação (Bauru)*, Vol. 12, N° 2, pp.129-142.

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición reimpressa (en español), traducción: Mario Sandoval Pineda, México: Editorial Trillas, p. 623.

Coll, C.; Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*, N° 346, pp. 15-32.

Cubero, Rosario; Cubero, Mercedes; Santamaría, Andrés; De la Mata, Manuel; Ignacio, María; Prados, María (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*; N° 346, pp. 71-104.

Díaz-Barriga, F.; Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Segunda edición, México: McGraw-Hill, p. 405.

Gil, D.; Furió, C.; Valdez, P.; Salinas, J.; Martínez-Torregosa, J.; Guisasaola, J., González, E.; Dumas-Varré, A.; Goffard, M.; Pessoa, A. (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 17, N° 2, pp. 311-320.

Gowin, D. (1981). **Educating**. 1ª edición, EEUU: Cornell University Press, p. 210.

Keefe, J. y Ferrell, B. (1990). *Developing a Defensible Learning Style Paradigm* [Documento en línea]. Disponible: [http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199010\\_keefe.pdf](http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_keefe.pdf) [Consulta: 2012, Marzo 9].

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the Source of Learning and Development*, 1ª edición, EEUU: Prentice-Hall, p. 256.

Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Primera edición, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, p. 66.

McCarthy, B.; McCarthy, D. (2006). *Teaching Around the 4MAT Cycle*. Primera edición, California, EEUU: Corwin Press A Sage Publications Company, p. 99.

Meleán, R.; Arrieta, X. (2009). Estrategia didáctica para el desarrollo de esquemas en resolución de problemas según la teoría de los campos conceptuales. *Sapiens*, Año 10, N° 2, pp. 69-96.

Moreira, M. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum*, N° 23, pp. 9-23.

Salas Silva, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Primera edición, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, p. 412.

Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I.; Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 51-74.

Vergnaud, G. (1990). La Teoría de los Campos Conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques* [Revista en línea], 10. Disponible: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/modulo2/materiales/didactica/campos.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didactica/campos.pdf) [Consulta: 2012, Noviembre 20].

Vergnaud G. (2007). ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigaciones em Ensino de Ciencias*. V12 (2). pp. 285-302

## Nota sobre los autores

### Ramón Martínez

*Ingeniero Electricista, egresado de la Universidad de Oriente (UDO), Venezuela, en 1992. Magister Scientiarum en Educación, Mención Planificación Educativa, egresado de la UDO, en 2004. Doctorando en Ciencias Humanas de La Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela. Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva en el Núcleo de Bolívar de la UDO, en el Área de Física. Miembro activo del Grupo de Investigación Cualitativo en el mencionado Núcleo. Miembro activo de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), Capítulo Guayana. ramonfisicaudo@gmail.com*

### Xiomara Arrieta

*Profesora Titular a Dedicación Exclusiva de la Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Matemática y Física. Técnico Químico, Licenciada en Educación, mención Cs. Matemáticas. Magíster Scientiarum en Matemática Aplicada, Facultad de Ingeniería. Magíster Scientiarum en Ciencias Aplicadas, área Física, Facultad de Ingeniería. Doctora en Ciencias Humanas, Postdoctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Educación. Autora y coautora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Investigadora activa del Centro de Estudios Matemáticos y Físicos y de la línea Didáctica de la Matemática y las Ciencias Naturales del Doctorado en Ciencias Humanas, con proyectos inscritos en el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES). Investigadora acreditada al PEII, nivel C. xarrieta2410@yahoo.com*

## **Víctor Riveros**

*Profesor Titular a Dedicación Exclusiva de la Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Matemática y Física. Licenciado en Educación, mención Cs. Matemáticas. Magíster Scientiarum en Matemática Aplicada, Facultad de Ingeniería. Doctor en Ciencias Humanas, Post doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Educación. Autor y coautor de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Investigador activo del Centro de Estudios Matemáticos y Físicos y de la línea Didáctica de la Matemática y las Ciencias Naturales del Doctorado en Ciencias Humanas, con proyectos inscritos en el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES). Investigador acreditado al PEII, nivel B. vriveros75@gmail.com*

**Incorporación de la literatura en un programa  
lectura del idioma inglés para desarrollar la  
competencia de escritura:  
Instituto Blanca Adriana Ponce Ponce  
de Tegucigalpa**

**Incorporation of Literature in the  
English Language Reading Program to  
Develop Writing Competencies:  
Blanca Adriana Ponce Ponce Institute  
From Tegucigalpa**

**Clara Elizabeth Chávez Suazo**

*Docente del Departamento de Letras-Inglés-UPNFM  
chavezclara94@yahoo.com*

**Asesora de Tesis: PhD. Jenny Margoth Zelaya Matamoros**

*Docente Departamento de Letras y Lenguas-UPNFM  
Agradecimiento especial al Fondo de Apoyo a la Investigación de la UPNFM  
por el financiamiento otorgado*

**Resumen**

Esta es una visión general acerca de como la literatura ha sido incorporada en un programa de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además de esto a través de esta propuesta se mostró la aplicación de una nueva metodología usando la literatura como una herramienta para desarrollar la competencia de escritura en el idioma inglés. Esta metodología consistió en escribir comentarios

en el diario del alumno y hacer lectura intensiva usando mapas conceptuales para desarrollar la escritura. También la enseñanza del inglés en un colegio público fue un aspecto que se tomó en cuenta porque este estudio fue hecho en un colegio de Tegucigalpa, Honduras. Además de esto este fue un estudio de Investigación acción por eso los instrumentos y los procesos se basaron en lo que investigación acción sugiere para hacer un estudio educacional. Tres instrumentos fueron aplicados en este estudio: un test de suficiencia (placement test), una entrevista y un cuestionario. El resultado del desarrollo de la competencia escrita fue evidente en las diferentes asignaciones escritas dadas a los estudiantes.

**Palabras clave:** métodos de enseñanza, diario del alumno, diagrama sinóptico, conexiones de la lectura y escritura y la investigación acción.

**Abstract:** This is a general view about how Literature has been incorporated in a teaching EFL school program. In addition to this, through this proposal was shown the application of a *new methodology using Literature as a tool for improving writing competence*. This methodology consisted of; writing comments in the journal and doing intensive reading using the story map for improving writing. As well, teaching English in public school was an aspect taken into account, because the study was done in a public school in Tegucigalpa, Honduras. In addition to this it was an Action Research study so that all the instruments, and research processes were based on what AR suggests to do in an educational study. Three instruments were applied in this study; a placement test, an interview and a questionnaire. As a result the students' improvement was seen in the different journal's writing assignments given to them.

**Key words:** *teaching methods, learner journal, story map, literature, writing & reading connections, and action research.*

## Introducción

La enseñanza de inglés como lengua extranjera ha sido un tema de investigación porque siempre se está investigando en el aula de clase como desarrollar en los estudiantes un buena performance de las competencias del idioma inglés. Este estudio se enfocó en como la literatura podría mejorar la competencia de la escritura. En Honduras hasta ahora no ha habido ningún estudio que se refiriera a este problema en el idioma inglés. Por esta razón, esta investigación es un punto de partida para hacer más estudios en los salones de clase acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados de la investigación enfatizan cuan útil puede ser el uso de la literatura en la enseñanza del inglés.

De acuerdo con Muñoz (2003), la literatura ha sido usada en otros países como; Suecia, Alemania, Italia, Dinamarca y España entre otros. Los educadores e investigadores sugieren que la literatura puede ser incluida en la enseñanza en la clase de inglés por sus beneficios y ventajas. Asimismo el desarrollo de la escritura en la lengua extranjera tiene una estrecha relación con las actividades de lectura. Para lograr este objetivo fue necesario preparar un programa de lectura el cual incluyó tres historias cortas, tres poemas y tres refranes. Después de realizar los ejercicios de lectura los estudiantes escribieron comentarios en sus diarios (journals) para desarrollar la competencia de escritura. Además del programa de lectura, los estudiantes del décimo grado utilizaron un libro de texto y de trabajo en la clase de inglés los cuales también incluían ejercicios de escritura y lectura. Al final de la investigación los estudiantes del grupo experimental mejoraron su competencia escrita considerablemente.

Además de esto, la mayoría de los comentarios que los estudiantes hicieron en la entrevista acerca del uso de la literatura en la clase de inglés fueron positivos. Acerca del uso de la literatura se puede mencionar que los hallazgos mencionados por la Dra. Muñoz (2003) después de haber aplicado la literatura para desarrollar las competencias lingüísticas en inglés en los salones de las escuelas públicas pudo observar la mejora en sus estudiantes: Por esa razón ella sugiere que la literatura puede ser una herramienta beneficiosa

para la clase de inglés.

### **Marco teórico de la investigación**

Este estudio se basó en la aplicación de la literatura trabajo hecho por la Dra. Muñoz(2003) en España. El propósito principal de este estudio incluyó el uso de textos literarios en el desarrollo de la enseñanza del inglés en el salón de clase para desarrollar las competencias lingüísticas globales del idioma inglés. Sin embargo en este estudio el objetivo más importante fue el desarrollo de la competencia escrita a través de lectura de varios tipos de textos literarios. La mayoría de los aulas de clase de la enseñanza del inglés como lengua extranjera(EFL) se enfocan en la enseñanza de la gramática pero no como el punto toral el cual es el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma inglés. Sumado a esto el desarrollo de la competencia de escritura en inglés es sinónimo de estatus, educación además del desarrollo de aquellas competencias cognitivas las cuales son necesarias para ser un experto en dicha competencia. Escribir no es solo escribir una palabra o frase esta competencia también incluye los aspectos socioculturales, afectivos y personales. También, Bello (1997) sugiere lo siguiente acerca de la competencia de escritura "una de las mayores faltas en el Currículo Tradicional pudo haber contribuido a la falta de atención dada a la competencia de escritura la cual es una avenida importante para desarrollar el pensamiento".

En otras palabras a través de la competencia de escritura los estudiantes puede mostrar que ha aprendido un idioma cuando pueden comunicar sus ideas y pensamientos porque un idioma es que palabras, frases o pedazos de escritura. Los estudiantes se dan cuenta de cuánto han progresado en el proceso de aprendizaje, asimismo pueden revisar y corregir sus propios errores durante este proceso. Otro aspecto que se puede mostrar en la producción escrita es que los estudiantes transfieren las estructuras de su lengua materna tanto como los recursos de traducción los cuales son utilizados por los estudiantes cuando empiezan en el proceso de la producción escrita.

## **Objetivos de la investigación**

El propósito del estudio es profundizar a través de la investigación si el uso de la literatura como herramienta de enseñanza puede desarrollar la competencia de escritura en los estudiantes de décimo grado de un colegio público en la clase de inglés como idioma extranjero. A continuación se presentan los objetivos específicos.

Este estudio trató de responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el nivel léxico y gramatical de los estudiantes de décimo grado antes y después de exponerlos a la literatura en inglés?
2. ¿Cuál es el nivel de escritura de los estudiantes antes y después de exponerlos a la literatura en inglés?
3. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia la literatura en inglés en el desarrollo de la competencia escrita?
4. ¿Es efectivo el programa de lectura elaborado y validado para mejorar la competencia escrita en el aula de clase de un colegio público?

## **Metodología**

El diseño de esta investigación se basó en los parámetros de la Investigación Acción según Burns (2009); este estudio fue hecho en un aula de clase de un colegio público de Tegucigalpa, Honduras.

## **Metología del programa de lectura**

Este programa fue parte de un estudio para mejorar la lectura pero mayormente la competencia de escritura en el Colegio Público "Instituto Blanca Adriana Ponce" en Tegucigalpa. Los participantes fueron estudiantes de décimo grado que el sistema educativo es I de bachillerato en Ciencias y Letras. Los temas a enseñar se relacionaron con la edad de los estudiantes y sus intereses. A través de este programa los estudiantes fueron expuestos a la lectura de textos literarios auténticos en el idioma inglés. El programa se basó en el hecho de que los estudiantes ya tenían nociones básicas del idioma inglés como lengua extranjera porque ellos ya habían estudiado la clase de inglés desde séptimo grado hasta el noveno

grado. La implementación del programa de lectura fue aplicada durante todo un año académico, el cual empezó en febrero de 2011 y terminó en noviembre del mismo año.

El Programa de lectura tenía tres unidades y estas unidades estaban conectadas al mismo tiempo con el texto de inglés "Everything 3<sup>a</sup>" (unidades 1.3. y 3) y las actividades extracurriculares que el instituto planeo en el año escolar según el calendario dado por él. La oficina departamental del Distrito No.5. Asimismo, los estudiantes podían encontrar más apoyo lingüístico y ejercicios en cada unidad de los libros de texto según el nivel en el cual aparecía las cuatro habilidades del inglés. Este libro de texto proveía actividades enfocadas a escuchar, hablar, lectura y escritura.

Asimismo, este Programa de Lectura hizo énfasis especialmente en desarrollar la competencia de lectura. La competencia de lectura ofrece habilidades y estrategias como: skimming, scanning, guessing the meaning a través del contexto, mapas conceptuales, ejercicios de selección múltiple y verdadero y falso entre otros. Sumado a esto en el libro de textos aparecen la gramática y el vocabulario de una manera contextualizada la cual permite desarrollar las competencias cognitivas y lingüísticas en el idioma inglés.

Es más el libro de texto sugiere algunas actividades de lectura y escritura a través de las cuales los estudiantes pueden seguir el ejemplo para escribir otro texto usando el mismo esquema de trabajo. El proceso de la adquisición y comprensión del idioma fue medido en las unidades a través de la evaluación de las actividades sugeridas por el manual del maestro. Además de esto, la evaluación formativa (assessment) fue presentada a través de las tres unidades del programa de lectura y escritura.

### **Los Participantes**

Los estudiantes que participaron en este estudio fueron un total de 76 de décimo grado; grupo experimental con 20 alumnas y 14 alumnos; el grupo de control con 20 alumnas y 22 alumnos sus edades estaban comprendidas en un rango de 16 a 20 años de

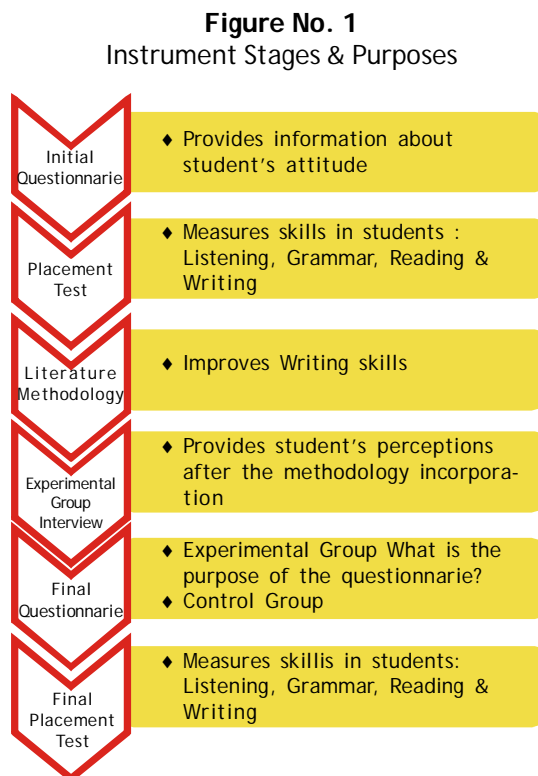
edad. Estos estudiantes del Instituto Blanca Adriana Ponce eran de un nivel social bajo-medio

La metodología pedagógica fue aplicada solo al grupo experimental durante todo el año académico. A continuación se muestran algunos ejemplos de producción escrita de los estudiantes antes de la aplicación del nuevo tratamiento pedagógico.

### Recolección de los datos

Para poder hacer aseveraciones o afirmaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, la investigadora debe coleccionar de manera sistemática los datos relevantes acerca del tema de estudio. Esta recolección y análisis de datos frecuentemente ocurre durante el proyecto de investigación acción. Este puede ocurrir por ejemplo al inicio para determinar las condiciones de actuales de la enseñanza y aprendizaje en la clase de inglés, luego conocer los cambios ocurridos a mediados del tiempo establecido de la aplicación del programa de lectura así como las líneas de cambio que se deben aplicar según las limitantes que se hayan presentado. Posteriormente analizar el producto obtenido al final del año académico al terminar de aplicar este tratamiento pedagógico.

A continuación se presenta un cuadro sinóptico de cómo se llevó a cabo este estudio.



## **Instrumentos**

Esta investigación requirió de tres instrumentos: un cuestionario inicial y final, una entrevista y un test de suficiencia de inglés (placement test) el cual se aplicó al inicio y al final del año académico. Estos instrumentos permitieron a la investigadora conocer primeramente sobre la actitud de los estudiantes hacia el idioma inglés aplicándosele a ambos grupos (experimental y de control). En segundo lugar se investigó cual era el nivel de inglés que los estudiantes tenían al inicio y al final de la aplicación de la nueva metodología. Finalmente, conocer cual era la percepción de los estudiantes acerca del uso de los textos literarios en la clase de inglés.

## **Logros y limitaciones de la investigación**

En Honduras los paros laborales de los maestros son parte de los problemas en educaciones por eso que este factor fue considerado una limitante cuando se aplicaban test o cuando algunas actividades eran hechas. Otro aspecto a considerar fue el número de los participantes y las ausencias en la clase. Este otro factor hizo imposible realizar algunas actividades porque aunque las actividades estuvieran planeadas y los materiales listos sucedían los paros laborales o alrededor de 5 a 8 alumnos no llegaban a clases ese día. Durante este año 2011 los paros laborales fueron bastantes largos. Esto hizo imposible que se cubrieran las cuatro unidades del Programa de Lectura y del texto de inglés.

Desafortunadamente, sólo dos unidades se cubrieron tanto del programa de lectura como del Libro de texto de inglés. Como consecuencias de los paros laborales en el año académico solamente se impartieron 40 horas de la clase de inglés. Otra limitante en la realización de las actividades planeadas con el Grupo Experimental el cual estaba en la jornada de la tarde fueron las condiciones del edificio porque las ventanas estaban quebradas y los chirridos de los carros no permitían escuchar los ejercicios de escucha en el aula de clase ya que esta estaba a la orilla del boulevard. Por otra parte el grupo de Control no tenía un aula disponible entonces tenían que recibir sus clases en el laboratorio de ciencias naturales el cual no era apropiado para recibir todas las clases por la mañana.

Además de lo antes mencionado se debe mencionar el aspecto cultural ya que ambos grupos tenían estudiantes miskitos o garifunas. La mayor parte del tiempo los alumnos miskitos encontraban muy difíciles las actividades hechas en clases. No se debe obviar el hecho de para estos alumnos el inglés es una tercera lengua a aprender, esto por supuesto conlleva a buscar otras estrategias en el proceso de aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

### **Resultados y análisis de datos**

Este estudio duró todo el año académico del 2011. Después de la recolección se hizo el análisis de los datos. Durante el análisis de los datos se tomaron en cuenta los siguientes elementos de la investigación; el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación

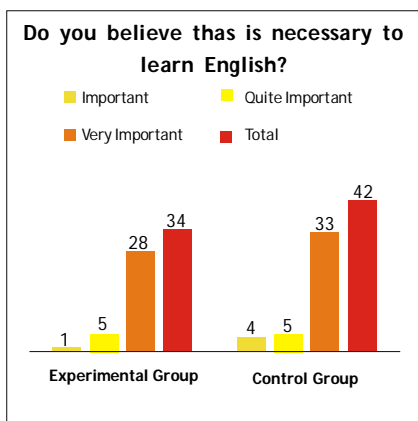
#### Preguntas de Investigación

Esta investigación trata de responder las siguientes preguntas:

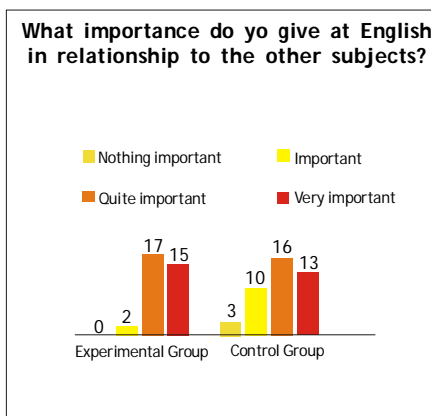
- 1) ¿Cuál es el nivel léxico y gramatical antes y después de ser expuestos a la literatura en inglés?
- 2) ¿Cual es el nivel de escritura en inglés antes y después de ser expuestos a la literatura en inglés?
- 3) ¿Cuál es la actitud del estudiante hacia la literatura en inglés en el desarrollo de la competencia escrita?
- 4) ¿Es efectivo el programa de lectura elaborado y validado para el desarrollo de la competencia escrita en inglés?

## Cuestionario Inicial, acerca del inglés como idioma extranjero: Actitud, Motivación y necesidades

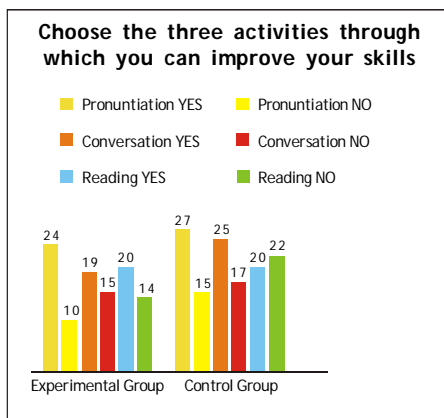
**Gráfico No.1**



**Gráfico No.2**



**Gráfico No.3**



### **Análisis inicial de la performance en la competencia escrita**

#### **Producción de escritura Grupo Experimental**

**La respuesta de la segunda pregunta de investigación es:**

*¿Cuál es el nivel de escritura del estudiante antes y después de haber sido expuestos a la literatura en inglés?*

En el test inicial en la sección de composición los estudiantes escribieron un párrafo corto en el cual se muestra que las oraciones no fueron estructuradas gramaticalmente.

Por los estudiantes de ambos grupos. (Grupo experimental y de Control). Estos problemas se enfocaron en ortografía, gramática y puntuación. A continuación se muestran algunos ejemplos de la producción de los estudiantes.

Miskito  
language  
(mother tongue)

Verb  
agreement

A. COMMUNICATION

**SS44** "Your last name? Where do you live?"

B. PUNCTUATION AND SPELLING

**SS8** "teacher" "shildreen" instead of "children"; "inglis" instead of "English"

**SS52** "Where is the come Nou words"

**SS56** "Helo Good morning ticher"

**SS46** "school the school is the shildreen. my brother live teach ei to shildreen"

**SS74** "School liven you estudy is inglis"

C. VOCABULARY

**SS50** "Capital city Is Mall"

**SS57** "The school is Beautiful The school is big The school is red"

**SS59** "The school is big "

**SS66** "The classe ingles yes a my gustar aprender"

**SS70** Miskito language: "You it´s may laick is cul. May name is HA. You estudey en escull ceb Lempira you may laick escull dey ingles"

D. GRAMMAR

**SS72** "I student in Blanca"

E. ORGANIZATION

**SS64** "My favorit is and school is student My president is and capital city is bad"

F. TASK ACHIEVEMENT

**SS48** "I m study in the house My name is ISP Am happy

Como se puede ver los estudiantes del grupo experimental muestra un competencia pobre en escritura. Sin embargo lo mejor de todo fue que su actitud hacia la lengua fue muy positiva como se muestra en los gráficos. Los estudiantes carecían de suficiente vocabulario y por eso no pudieron expresar una idea completa en sus escritos. Ellos tomaron palabras de su lengua materna. Mientras otros estudiantes los cuales pertenecían a un grupo étnico prefirieron escribir en su lengua materna como fue el caso de los estudiantes miskitos (SS 70)

El rendimiento de los estudiantes en escritura fue analizado de acuerdo a lo que estaba establecido en los ejemplos del "placement test" de inglés, el cual estaba basado en las siguientes categorías: comunicación, puntuación, ortografía, vocabulario, gramática, organización y logro en la tarea. Axbey (2005). Después de analizar los comentarios escritos por los estudiantes del grupo experimental en sus diarios y comparados luego con el párrafo final que hicieron cuando se les aplicó el test final se pudo observar que los estudiantes continuaron cometiendo errores en la producción escrita, pero el párrafo mostró ideas completas y coherentes.

## Resultados y discusión

A continuación se muestran algunos de los productos de escritos al inicio del estudio. Se puede notar que los estudiantes de del grupo experimental tuvieron problemas con comunicación, vocabulario, puntuación, ortografía, gramática y organización entre otros. Además los estudiantes carecían de confianza en si mismos cuando escribían por primera vez bajo presión y en un idioma diferente al de ellos. Era evidente que los estudiantes no tenían suficiente vocabulario y entrenamiento acerca de cómo escribir un párrafo siguiendo las mecánicas requeridas en la lengua extranjera. Además

de esto es importante resaltar cuan importante fue para los estudiantes del grupo experimental haber sido parte en la aplicación de esta nueva metodología y como ésta influyó en su actitud hacia el inglés como idioma extranjero y el uso de literatura en la clase de inglés. Los siguientes son algunos ejemplos de los comentarios hechos en la entrevista.

### **Análisis de la entrevista**

Comentarios acerca del uso de la literatura en la clase de inglés y si consideraron el tema interesante:

a) En relación a este aspecto los estudiantes contestaron:

"Yes, topics seem very interesting, taking care of the animals, this theme was beautiful, and I liked it because the man took care of the bird (Gulliver), and he let it be free. The second one I liked too much because the old lady helped the kids in order to finish the match"

b) Los textos literarios mejoran la escritura: La percepción acerca de este aspecto fue claro porque ellos estuvieron consientes acerca de la mejora de la escritura en inglés.

"It helps us to improve the vocabulary and pronunciation"

"Yes, because each time that the teacher assigns a story we learn more"

"New words are discovered"

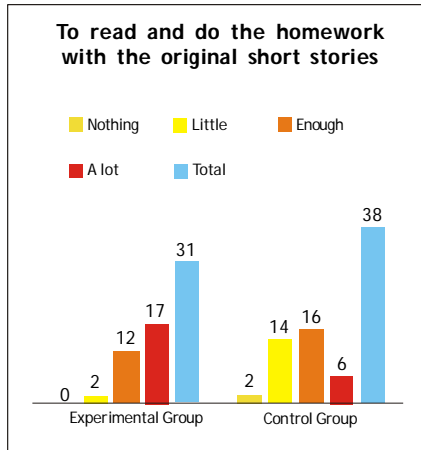
"We encourage writing because of the journal use, now I like very much English"

c) Textos literarios lo que les gusta y lo que no les gusta

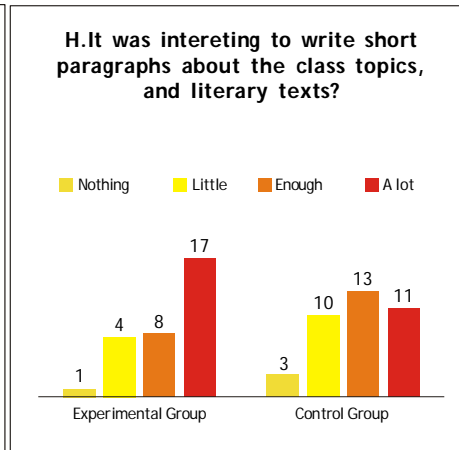
"I liked the Three Musketeers because is a story that shows unity among them"

Questionario Final: Sección 1. Metodología y Evaluación de la Clase: este gráfico muestra la percepción de los estudiantes acerca del uso de los textos literarios.

**Gráfico No.4**



**Gráfico No.5**



Finalmente, se pudo observar el rendimiento de los estudiantes al final de la incorporación de la nueva metodología hay un ejemplo de ambos grupos (experimental y de control).Hasta ahora los estudiantes no escribieron perfectamente bien porque cometieron los errores que comúnmente son hechos por los estudiantes cuando escriben en la lengua extranjera. (Transference problemas).Además de esto Pie de hierro(2009) menciona lo sugerido por Cummning acerca de este problema que para resolver el problema de comunicación los escritores desarrollan las competencias de escritura con las características de la L1 o lengua materna, luego estas características superficiales los estudiantes las aplican para escribir textos en la L2 o lengua meta. El dominio básico cognitivo o académico del nivel permite que los escritores transfieran las competencias de escritura de la lengua nativa a la lengua meta (p.55)

### Contrasting the final writing placement test between "Experimental Group & Control Group"

Figure No.2

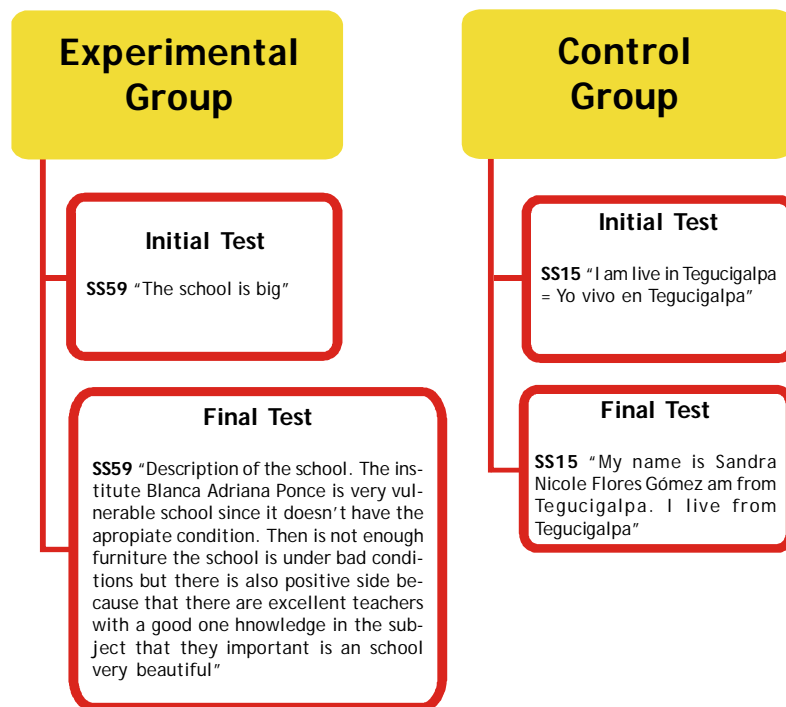
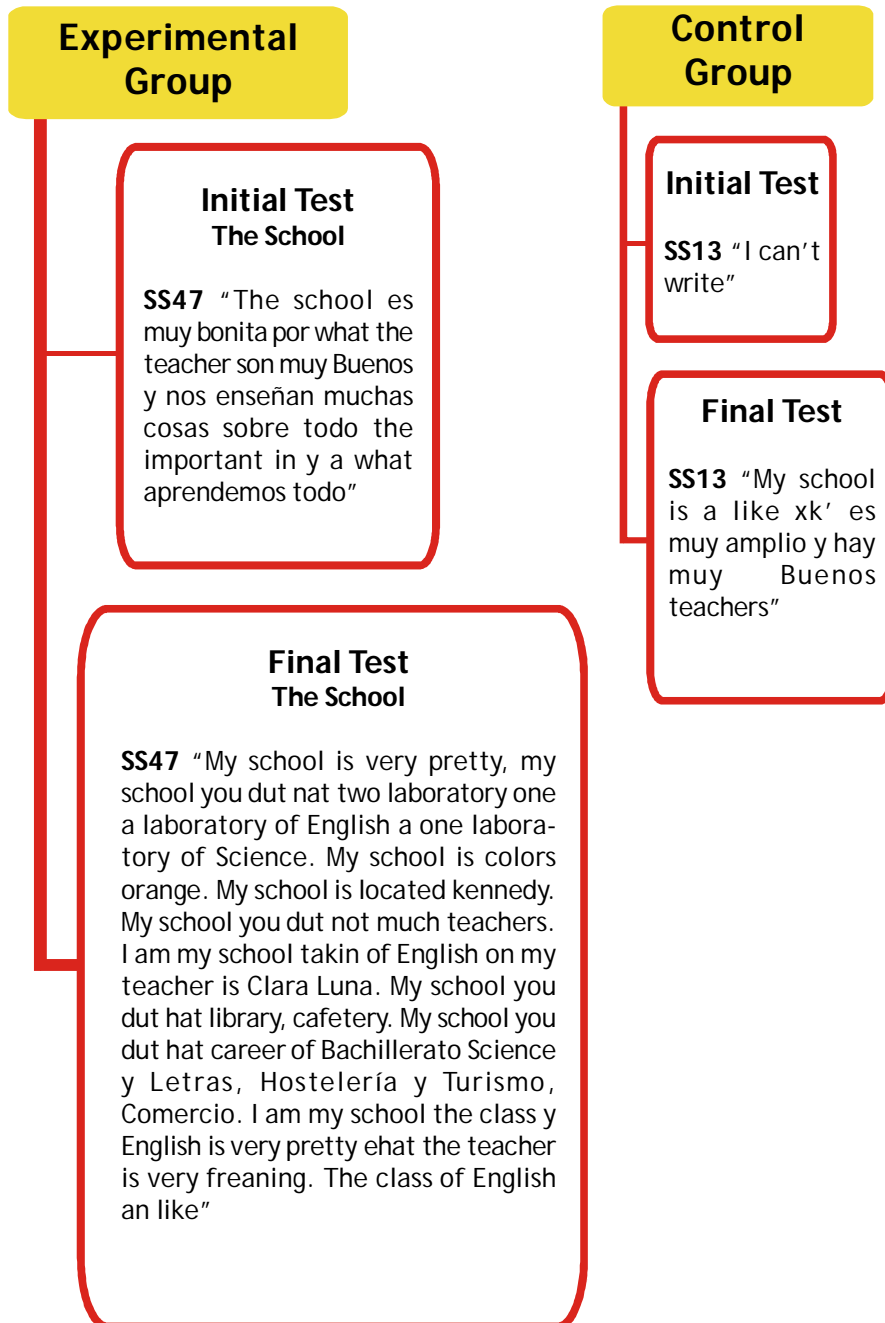


Figure No.3



## Conclusión

Se concluye que la competencia de escritura fue desarrollada por los estudiantes con el uso de literatura en la clase de inglés. De acuerdo a Langer (1997), la literatura permite que los estudiantes reflexionen sobre sus vidas, aprendizaje e idioma. También la puntualiza en la relación que hay entre escritura y creatividad acerca de lo cual Shorofar menciona lo sugerido por Tse y Shun (2000); "creatividad es un aspecto importante en la escritura". Tse y Sun puntualizan que la creatividad es considerada uno de los seis niveles de las habilidades lingüísticas. Asimismo, Lin(1998) dice que "La escritura es una forma de promover la creatividad del estudiante. Asimismo la creatividad y la generación de ideas es la forma más efectiva para desarrollar escritura"

También Shorofar (2007) clasifica la escritura como: -funcional y creativa"? La escritura creativa es aquella en la cual los individuos expresan sus sentimientos, opiniones, reacciones e ideas para el lector en un distinguido estilo literario. Este tipo de textos incluye muchos géneros como; historias cortas, poemas, dramas, novelas, ensayos y descripciones-

El Placement Test mostró que los estudiantes tuvieron un pobre desarrollo en escucha, habla, lectura y escritura tanto en el grupo experimental como en el de control al inicio y al final de la investigación. En el grupo experimental la investigadora se enfocó en desarrollar escritura, lo opuesto al grupo de control al cual se le enseñó sólo con el libro de texto de inglés y las actividades sugeridas por este. Por esta razón el test final mostró mejora en el grupo experimental pero no en el grupo de control.

En el grupo Experimental la actitud de los estudiantes hacia el uso de textos literarios en inglés fue aceptado por la mayoría de los estudiantes. No todos los estudiantes se sintieron cómodos con las lecturas de las historias cortas en inglés. Por esa razón clara y sinceramente ellos dijeron que no les gustaba leer ni en español ni inglés. Al inicio del estudio los estudiantes tuvieron miedo de leer los textos literarios porque ellos pensaban que sería muy difícil leer un artículo o historia corta. Finalmente cuando se les enseñó a ellos

como leer una historia corta o un poema en inglés los estudiantes disfrutaron haciendo este tipo de actividades en el aula de clase o en casa.

También a los estudiantes se les permitió el uso del diccionario para traducir las palabras desconocidas para comprender de que se trataba la historia, o para hacer los ejercicios al final de cada actividad de lectura. Por último el Programa de Lectura fue elaborado y validado durante este estudio en el cual se aplicó la investigación acción. Este programa fue elaborado tomando en cuenta tanto los contenidos del libro de texto en inglés como las diferentes actividades extracurriculares realizadas durante el año académico. Los textos literarios trabajados en inglés fueron variados: poemas, refranes e historias cortas. Se cierra este apartado con lo citado por Clandfield (2009) ya que hay muchas razones para usar literatura en la clase de inglés entre ellas está el hecho de que los textos literarios frecuentemente ofrecen una rica gama de recursos de aprendizaje que pueden ser efectivos para promover discusiones, compartir sentimientos u opiniones entre los aprendices.

## **Recomendaciones**

Después de analizar los resultados obtenidos de la aplicación del test la investigadora sugiere lo siguiente:

- ◆ El nivel léxico y gramatical de los estudiantes fue medido con el Placement Test el cual colocó a los estudiantes debajo del nivel de desempeño. Se recomienda que se unifiquen los contenidos de la clase de inglés según el Currículo Nacional Básico (CNB) en la clase de inglés en las tres jornadas del instituto.
- ◆ Se sugiere que las autoridades del instituto apoyen a los profesores de inglés para que se implemente este programa de lectura para desarrollar escritura en todos los cursos empezando con un grupo piloto. Porque cuando fue medida la competencia de escritura al inicio del estudio los estudiantes no pudieron escribir oraciones sencillas y sus ideas no eran claras acerca de los temas asignados. En el placement test los temas se relacionaban con la vida del estudiante (escuela, amigos, vecindario) sin embargo los resultados obtenidos estuvieron por debajo de la nota sugerida

por las escalas del test de inglés. Sin embargo al final del año académico se aplicó nuevamente el test a ambos grupos (experimental y de Control) y solamente el grupo experimental mostró una mejora visible en la competencia de escritura porque el libro de texto fue trabajado de forma concatenada con el Programa de Lectura el cual se enfocó a desarrollar la competencia de escritura ayudada de las actividades de lectura.

- ◆ Este programa ayudó a los estudiantes a mejorar la competencia de escritura el cual puede ser aplicado en lectura, escucha y habla en la clase de inglés. También es importante destacar que los estudiantes se sintieron seguros cuando trabajaron con textos literarios originales porque su actitud hacia la lengua fue muy positiva. El presente estudio mostró que si los estudiantes son enseñados en la forma apropiada con recursos literarios, ellos pudieran lograr los estándares propuestos en el Currículo Nacional Básico.

# Anexos

## WRITING TEST

**WRITING**

**Level 4**

**My Neighbourhood**  
I live in Mexico City, the biggest of all the world. You may say it has little towns inside neighbourhoods. My house is up in the hills, you may see at night, all the lights of the city. It seems to be an ocean filled with the glowing lights. It's located in one of the thousands of small towns swallowed by the city though the years. This has some advantages. I have a local market a block away, a video store, grocery store, and all kinds of commerce. Also it's very well commuted. The bus stop is like three blocks away. My house was the first one to be here, so we know all the neighbors. The ugly thing comes when you have to attend the sports facilities till 6 or 7 in the morning. Also there's a lot of street dogs, very skinny with all kinds of diseases, ...

**Level 5**

I attend school very much when I was a child. We had a big playground and the teacher was such a nice person. I remember the first year I was there. Other students invited me to join them and I liked that. The building had nice classrooms only and it was full of light. Director always was shouting. He had a very bad temper. Anyway, I met him some years ago and he was so kind. I must say we had a secret garden at school. Some students and I brought several flowers and planted them in one of the gardens corner. My favorite subject was mathematics. I liked to copy figures on grid paper. I liked to imagine what the figure would look like if it were flipped about the line. Every time I used a ruler to measure the sides of the figures, it was exciting. Numbers and geometry were such a mystery and I was four years old.

© Richmond Publishing, S.A. de C.V., 2005. Red Time @ Mexico 13

**WRITING**

**Assessment of writing**

The writing assessment can be used in conjunction with the scores from other parts of the test to help place students at the appropriate level in the course.

As it is difficult to assess writing skills objectively, each student's writing should ideally be assessed independently by two teachers who are familiar with the different levels of the classes in the institution. Both teachers should then agree on the student's overall assessment on the scale 1-5, if possible adding a low/high to the level.

The assessment should reflect how well the student is able to communicate in writing and take into account the following factors: punctuation and spelling, vocabulary range, grammatical range and accuracy, organization of content and task achievement.

**Communication**  
How well can the student communicate information or opinions?

At level 1	Very little communication takes place; only very general information is communicated; reader has to guess at intended meaning.
At level 5	Effective communication takes place; good statements are supported with examples and details; opinions are expressed clearly.

**Punctuation and Spelling**  
How far does the student's punctuation or spelling interfere with communication?

At level 1	Little understanding of punctuation or capitalization; errors in spelling basic words.
At level 5	Good punctuation and spelling; hardly ever causes problems.

**Vocabulary**  
How far does the student's vocabulary can the student use?

At level 1	Vocabulary is very limited so that the student can hardly communicate basic information.
At level 5	Vocabulary range is extensive and allows the student to write in detail about the topic.

**Grammar**  
How accurately can the student form sentences and communicate meaning?

At level 1	The student has problems with basic grammatical structures such as word order and subject-verb agreement, which interfere with communication.
At level 5	The student can use a wide range of grammatical structures and makes few errors.

© Richmond Publishing, S.A. de C.V., 2005. Red Time @ Mexico 11

## Ilustración 1 READING EXERCISE

**EXERCISES FOR THE GULL THAT LOST THE SEA**

Use what you have learned about parts of the speech to separate into nouns, verbs, and adjectives.

Nouns	Verbs	Adjectives
gull	flew	sandy
fisherman	traveled	old
country	blew	unexpected
beach	saw	distant
ship	grew	sea
boat	lifted	high
hill	became	big
net	blew	soft
	lay	sandy
	saw	fall
	returned	rocky

Choose 8 nouns. Draw a picture of the word and write a sentence describing what it is or how it is used.

1. gull lives in the water side  
2. boat opened the sail toward sea  
3. the sea is very pretty  
4. gull appeared in the blue

## Referencias Bibliográficas

Axbey, S. (2005). Real Time @merica, Placement Test; Richmond Publishing; S.A. de C.V. Av. Universidad 767,03100 Mexico, D.F. 18 Berghem Mews; Blythe Road; London W14 OHN

Beltran, R. Ch, Senra I., Lawley J.; Fernández R. C. (2010). Everything 3A. Richmond Publishing 58 St. Aldates, Oxford, OX1 1st England. ISBN: 978607-6-00099-1

Burdett, S. Company (1984). The Three Musketeers by Alexander Dumas. Adapted for young readers by Vincent Buranelli

Burns, A. (2009). Action research: an evolving paradigm. Department of Linguistics, Macquarie University, Sydney Cambridge Journals

Pie de hierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la Inter lengua de aprendices francófonos de Helé revista Lebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. École des Hautes Études en Sciences

Castellanos, J. (2008). Journal Writing and its Benefits in an Upper Intermediate EFL Class. La escritura por medio de diarios y sus Beneficios en una clase de nivel Intermedio

República de Honduras Secretaria De Educación Subsecretaria Técnico Pedagógico Dirección General De Currículo. "Currículo Nacional Básico" (2004). Tegucigalpa. M.D.C. Honduras, C.A . 2004. doc, pdf.

Smith, C.C. (1984). The Gull that Lost the Sea. Illustrated by Lucinda McQueen. A Golden Book, New York. Western Publishing Company, Inc. Racine, Wisconsin.

Clandfield, L. (2009). Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146508>»

Finch, A.E. (1998). Designing and using a Learner Journal for false Beginners: Self- assessment and Organization of Learning. Andong National University

Muñoz, S. J. (2003). El uso de Textos Literarios en la Enseñanza de Inglés En la Educación Secundaria. Departamento de Lengua Inglesa Facultad de Filología y Letras. Universidad de Granada, Granada España.

**Guías de laboratorio de ciencias naturales  
con diagrama tradicional vrs. guías con  
diagrama innovador V de Gowin para  
el tercer ciclo de educación básica**

**Laboratory guidelines with traditional natural  
science diagram diagram vrs. guides with  
innovative Gowin V of the third cycle  
for basic education**

**MSc. Lilian Yolibeth Oyuela Sánchez**

*Catedrática UPNFM, departamento de Ciencias Naturales  
lilianyoli@gmail.com*

**Lic. Sofía Carlota López Pavón**

*Estudiante Maestría Universidad de Costa Rica  
sofiaclpavon@yahoo.com*

*Agradecimiento especial al Fondo de Apoyo a la Investigación de UPNFM  
por el financiamiento otorgado*

**Resumen**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es fundamental y requiere de prácticas educativas apropiadas y eficaces, convirtiéndose en un reto difícil para el docente de hoy, porque exige un conjunto de requerimientos específicos como el dominio científico, actitudes, estrategias y acciones que deben conjugarse en un marco de interacción entre los actores. Con el propósito de buscar alternativas en la construcción del conocimiento y aprendizaje de las ciencias naturales, especialmente en el papel que juegan los

laboratorios, al innovar, construir conocimientos, procedimientos y adquirir competencias que nos lleven a un aprendizaje significativo, la investigación incursiona a partir de la observación, descripción y de la experimentación que se realiza en el laboratorio de Ciencias Naturales del tercer ciclo del nivel básico, desde una perspectiva tradicional y una innovadora con la presentación del diagrama UVE de Gowin; explorando cuál de las dos trae consigo mayor aprendizaje significativo, funcionalidad, creatividad e innovación.

**Palabras clave:** Laboratorios, aprendizajes significativos, experiencias innovadoras.

**Abstract:** The teaching-learning process in the classroom, it is essential and requires appropriate educational practices and effective, making it a difficult challenge for the teacher of today, because it requires a set of specific requirements such as the scientific domain, attitudes, strategies and actions that must be accommodated in a framework for interaction between the actors. In order to look for alternatives in the construction of knowledge and learning in the natural sciences, especially in the role of laboratories, to innovate, build knowledge, procedures and acquire skills that will lead to meaningful learning, research ventures from observation, description and experimentation carried out in the laboratory of Natural Sciences of the third cycle of the baseline, from a traditional perspective and innovative with the presentation of the diagram Vee Gowin; exploring which one brings more meaningful learning, functionality, creativity and innovation.

**Key words:** Laboratories, meaningful learning, innovative experiences.

## Introducción

La sociedad contemporánea, se caracteriza por el continuo cambio especialmente en el conocimiento, por lo que precisa de instrumentos que faciliten y conduzcan el proceso educativo en un contexto capaz de adaptarse a las nuevas exigencias. Debido a esto, el problema objeto de estudio de esta investigación radica en encontrar, el tipo de guía de laboratorio que logre construir aprendizajes significativos,

congruentes a las necesidades fundamentales del estudiante del Tercer Ciclo de Educación Básica.

Los problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales son específicos y diferentes en relación a otras disciplinas, por lo tanto, su forma de tratarlos, requiere de una metodología propia, que permita alcanzar los objetivos propuestos. La población surge de un análisis de diagnóstico realizado a diferentes Centros de Educación Básica del departamento de Francisco Morazán, bajo una matriz de selección considerando varios criterios en la que se elige como institución de investigación el Centro de Educación Básica Jorge J. Larach ubicado en la colonia Monte de Sinaí y la muestra son los estudiantes del tercer ciclo 7°, 8° y 9° grado quienes contribuyeron en la aplicación de una serie de experiencias de laboratorio relacionados con la temáticas del área de Ciencias Naturales según el Diseño del Currículo Nacional de Educación Básica.

### **Planteamiento del problemas**

El problema objeto de estudio de la investigación radica en encontrar, a través de la técnica de laboratorio una estrategia didáctica que logre aprendizajes significativos, ya sea a través de un diagrama tradicional o mediante un diagrama innovador como la UVE de Gowin. Según las teorías del aprendizaje los estudiantes adquieren conocimientos, procedimientos y actitudes, cuando estos confrontan la teoría con la práctica, porque les permite entender los fenómenos naturales y de algún modo comprender, cuestionar y actuar sobre la realidad. Por lo tanto, está investigación busca describir el laboratorio tradicional o innovador, y con cuál de ellos, se demuestra la funcionalidad, eficiencia, pertinencia y simplicidad del aprendizaje significativo en la experimentación.

### **Objetivos de la investigación**

#### **I. Objetivos Generales**

Investigar la funcionalidad del diagrama tradicional y el innovador que permita aprendizajes significativos en los laboratorios de Ciencias Naturales.

## **II. Objetivos Específicos**

1. Comparar la guía de laboratorio tradicional y la guía innovadora UVE de Gowin, para analizar el logro de los aprendizajes significativos.
2. Identificar la funcionalidad de las guías de laboratorio de Ciencias Naturales utilizadas en la investigación para el Tercer Ciclo de Educación Básica.
3. Señalar las valoraciones favorables ó desfavorables de ambas guías de laboratorio.

## **III. Preguntas de la investigación**

1. ¿Cuál de los dos diagramas de guías de laboratorio logra un mayor aprendizaje significativo?
2. ¿Cuál de las dos guías presenta mayor funcionalidad, eficiencia, pertinencia y logra la simplicidad del aprendizaje significativo en la experimentación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Tercer Ciclo de Educación Básica?
3. Según la investigación ¿Cuál tipo de guía utilizado se recomienda para el desarrollo de los laboratorios de Ciencias Naturales en el Tercer Ciclo de Educación Básica? ¿Por qué?

## **Justificación**

Durante mucho tiempo se concibió que el conocimiento científico surgía de “escuchar adecuadamente la voz de la Naturaleza”, según dice Claxton (1991). Todo lo que había que hacer para descubrir una Ley o un Principio era observar y recoger datos en forma adecuada y de ellos surgiría inevitablemente la verdad científica. Esta imagen de la ciencia como un proceso de descubrimiento de leyes cuidadosamente enterradas bajo la apariencia de la realidad, sigue aún en buena medida vigente en los medios de comunicación e incluso en las aulas. De hecho todavía se sigue enseñando que el conocimiento científico se basa en la aplicación rigurosa del “método científico” que debe comenzar por la observación de los hechos, de la cual deben extraerse las leyes y principios.

Aprender ciencia debe ser por tanto una tarea de comparar y diferenciar modelos, no de adquirir saberes absolutos y verdaderos. El llamado cambio conceptual, necesario para que el alumno progrese

desde sus conocimientos intuitivos hacia los conocimientos científicos, requiere pensar en los diversos modelos y teorías desde los que se puede interpretar la realidad. Enseñar ciencia no debe tener como meta presentar a los alumnos los productos de la ciencia como saberes acabados, definitivos. Al contrario, se debe enseñar la ciencia como un saber histórico y provisional, intentando hacerles participar de algún modo en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo cual requiere de ellos también una forma de abordar el aprendizaje como un proceso constructivo, de búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo de conocimiento precocinados, listos para el consumo.

El quehacer educativo ha demostrado que en múltiples casos, ciertos laboratorios no han logrado satisfacer las necesidades de los estudiantes, debido a que las guías no son claras, ni precisas o éstas hacen que los estudiantes logren solamente habilidades manuales, y no el propósito, la comprensión del fenómeno o principio que se busca.

Es importante que el estudiante comprenda lo que se va a realizar en la práctica de laboratorio, de igual forma debe lograr los objetivos, competencias y aprendizajes que pueda aplicar en cada una de las situaciones que se presentan en el diario vivir.

### **Importancia y necesidad**

La investigación es importante porque permite a los docentes y estudiantes del Tercer Ciclo de Educación Básica, verificar la mejor experiencia de laboratorio, por medio de guías "tradicionales" o "innovadoras". Asimismo, puedan garantizar una estrategia didáctica de eficiencia en la adquisición de competencias, que faciliten un aprendizaje significativo. La investigación, ofrece la oportunidad de cambio y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los laboratorios de Ciencias Naturales, mediante la participación de los actores de los grados del tercer ciclo de Educación Básica. Es una necesidad en los Centros de Educación Básica porque actualmente no se han investigado sistemáticamente las influencias de las guías de laboratorio en el aprendizaje de los estudiantes, y

especialmente porque es una contribución al sistema y además un referente para los Centros de Educación Básica del país.

### **Pertinencia e impacto del proyecto**

La construcción del aprendizaje, demanda un pensamiento reflexivo, crítico y complejo siendo éste un quehacer que implica el dominio de conceptos hasta que sean asimilados significativamente y formen parte de la estructura cognitiva del aprendiz.

Su impacto es trascendental porque se obtendrá una estrategia precisa y eficaz al estudiar las interrelaciones, entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante un laboratorio o, dicho de otra manera, tratar de entender cómo y por qué el estudiante aprende (o no) cuando él hace uso de guías tradicionales y guías innovadoras como los diagramas V de Gowin, y cómo éstos pueden ser un instrumento ideal para el logro de los objetivos, especialmente al apropiarse de los conocimientos, básicos, significativos y esenciales en la resolución de problemas de la vida diaria.

Se analiza sobre el **aprendizaje significativo** en el educando como un proceso en el que adquiere los conocimientos, habilidades y destrezas que se construyen a través de la experiencia para obtener cambios en la percepción o la conducta. Tales aprendizajes requieren un papel activo del sujeto, que sea participe en la construcción de su propio conocimiento.

Con el desarrollo de la neurociencia se han logrado importantes aportes para entender los elementos implicados en el complejo funcionamiento del cerebro, especialmente en el aprendizaje. Para Alonso, Gallegos y Honey *“Aprendizaje es un proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de la experiencia”*. La capacidad de aprendizaje de cada persona está determinada por diferentes factores, entre los que se destacan por su importancia: la herencia, el medio ambiente y las técnicas de aprendizaje, cuyo elemento central es la comunicación.

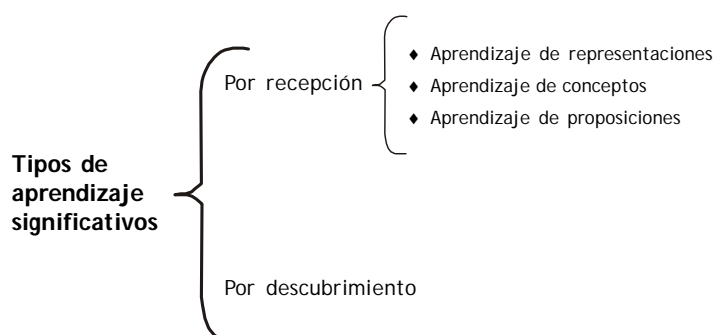
Tal como lo establece Maldonado Torres (2001) *“La comunicación es*

un proceso indispensable para el desarrollo humano, permite tener acceso al saber acumulado y facilita así su quehacer. La comunicación oral y escrita hacen uso de los códigos lingüísticos y cuentan con múltiples reglas para el comportamiento y entendimiento social". Para entender no sólo el *qué* sino el *cómo* se aprende, debemos conocer algunas de las teorías que fundamentan los estudios sobre el aprendizaje.

Nº	Tiempo	Surge	Autores	Interés se centra
1	Alrededor de 1920	La escuela activa	Claparede y Decroby	En la actividad de la persona.
2	Década de 1930	El movimiento introspección	Ruby y Robinson	En la reflexión y esfuerzo mental.
3	En 1940	El conductismo	Pavlov, Watson y Thorndike	En cómo se crean los hábitos.
4	Posteriormente	El neoconductismo	Skinner	Desarrollo de diferentes métodos y técnicas de modificación de la conducta.
5	Década 60 's	El cognoscitismo	Piaget y Vigotsky	Las operaciones para el razonamiento.
6	1980	El constructivismo	Ausubel y Brune	Los procesos de mediación y construcción del conocimiento por parte del alumno, se destaca el aprendizaje significativo.

De acuerdo a los que acuñaron el término de **aprendizaje significativo** implica: los conocimientos previos que el individuo posee, se vinculan con los nuevos que desea aprender, no solamente se retiene información en forma mecánica, sino que el individuo construye su propio conocimiento transformando las estructuras cognitivas, a través de asimilación comprensiva y así se transfiere el conocimiento a situaciones nuevas.

El alumno que inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Ausubel menciona que existen diferentes tipos de aprendizaje significativos:



Esquema de Maldonado Torres (2001)

De acuerdo con Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo han de cumplirse dos condiciones. Una que el **material sea potencialmente significativo** es decir con una Significatividad lógica y Significatividad psicológica. Y la otra es la **actitud** que demuestra al aprender

Alonso, Gallegos y Honey (1998) concluyeron que el alumno tiene un conjunto de rasgos característicos que le permiten acceder a las diferentes experiencias de aprendizaje y se conocen como estilos de aprendizaje que son los rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven de indicadores de cómo los alumnos perciben interacciona y responden a sus ambientes de aprendizaje.

La realización de experiencias de laboratorio, posibilita que los alumnos adquieran no solo el contenido de la ciencia, sino que aprendan el método científico. Permitiendo así que se realicen operaciones y no simplemente observaciones, que participen activamente en lugar de ser simples espectadores. Uno de los objetivos de esta técnica, es desarrollar actitudes científicas, objetividad, flexibilidad, crítica y creatividad en los educando.

El fin de cada laboratorio es lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, se ha hecho de las *guías de laboratorio* un recetario de cocina, especialmente en el **laboratorio “tradicional”**, en donde el alumno sigue una cantidad de pasos, logra el producto, pero no llega a comprender lo realizado, estropeando de esta forma el aprendizaje significativo del laboratorio.

La UVE de Gowin fomenta en los alumnos el “aprender a aprender” y al “aprender a hacer”, permitiendo construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste instrumento es útil ya que permite **evaluar el nivel cognitivo 3**, así como las habilidades y actitudes.

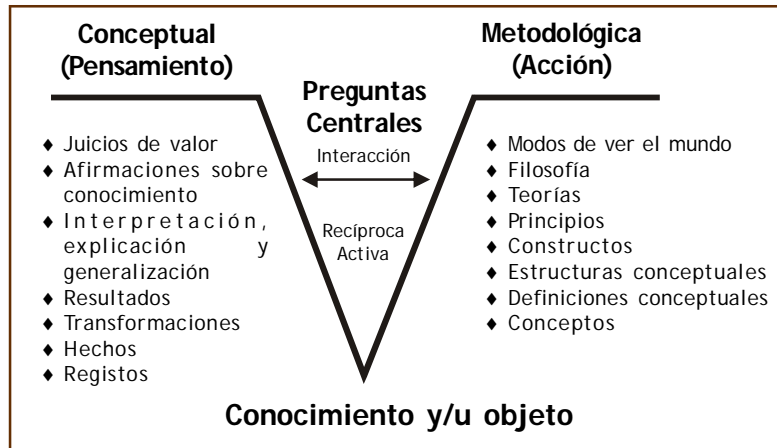


Figura 1. Muestra del contenido de la UVE de Gowin

Los diagramas V son bien conocidos desde hace años y siempre se han concebido como un buen medio para “Ayudar al estudiante a comprender la estructura del conocimiento y las formas que tienen los seres humanos de producirlo mediante investigaciones científicas” (Novak & Gowin, 1988).

Sin embargo, en la literatura especializada apenas hay indicios de su empleo como herramientas de evaluación ó de laboratorio para los aprendizajes en ciencias.

En la parte central del diagrama UVE de Gowin se localiza la pregunta central, en el vértice de la V se ubica el objeto, hecho o evidencia experimental de la cual se parte para contestar la pregunta. En el

lado izquierdo se ubica el dominio conceptual del proceso de investigación -conceptos básicos, principios, leyes, teorías y filosofía- que sustentan el experimento. El lado derecho de la UVE está la metodológica del experimento, donde se registran y organizan los datos.

Finalmente, es importante señalar que la UVE de Gowin es un instrumento de evaluación de mucha utilidad, debido a que el profesor puede medir el grado de avance conocimiento, análisis e interpretación del alumno.

### **Metodología de investigación**

La investigación se centra en una exploración *cualitativa y descriptiva* que permite comparar una práctica de laboratorio con esquema "tradicional" y con un esquema "innovador" diagrama UVE de Gowin. El *enfoque es cualitativo* porque profundiza las ideas o la amplía, contextualiza el fenómeno y se conduce básicamente en un ambiente natural y no se fundamenta en la estadística. Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. El diseño de la investigación **es no experimental de tipo transeccional - descriptivo**. Según Hernández (2007) define la investigación no experimental *"como la investigación que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos"*.

**Transeccional** porque se recolecto y analizaron los datos en un solo lugar y momento. Y de tipo **descriptivo** porque se muestran, reseñan, narran o identifican las características, los hechos, las situaciones que se observan durante el trabajo práctico de laboratorio. Las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos se muestran en el siguiente cuadro:

Técnica	Instrumento	Propósito
Entrevista oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Diagnóstico D i a g n ó s t i c o institucional</li> <li>◆ Diagnóstico para docentes de aspectos personales</li> <li>◆ Diagnóstico para estudiantes de aspectos personales</li> <li>◆ Matriz FODA o DAFO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la situación administrativa, académica y profesional en los CEB seleccionados.</li> <li>- Determinar aspectos personales, sociales y académicos de los estudiantes que permitan un mejor desarrollo durante la investigación.</li> <li>- Elaborar las matrices que permitirán la selección del Centro de Educación Básica para el proyecto de investigación.</li> </ul>
Laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Guías de laboratorio tradicional</li> <li>◆ Guías de laboratorio UVE Gowin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades, actitudes y destrezas científicas que permitan aprendizajes significativos en las ciencias naturales.</li> </ul>
Análisis de contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Pre y post prueba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar el conocimiento previo y posterior al realizar las prácticas de laboratorio.</li> </ul>
Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Encuestas con preguntas abiertas y cerradas</li> <li>◆ Encuesta para los estudiantes</li> <li>◆ Instrumento de valoración intermedia para los estudiantes</li> <li>◆ Instrumento de valoración final para los estudiantes</li> <li>◆ Matriz de evaluación para guías tradicional e innovadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar los momentos en que se desarrolla el proceso de investigación.</li> <li>- Compara y valora la funcionalidad, pertinencia, eficiencia, simplicidad y logro de aprendizaje significativo de las guías.</li> </ul>
Observación directa	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Laboratorios</li> <li>◆ Videos y Fotografías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar la información obtenida de otros instrumentos.</li> </ul>
Observación documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Textos, bibliografías, y guías de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación de información.</li> </ul>

	laboratorio. ♦ Manual de laboratorio	- Material necesario para adaptar el contenido programado a las guías UVE de Gowin.
Análisis de Resultado	♦ Matriz de datos de resultado	- Valorar y comparar los resultados obtenidos de los datos de ambas guías.

A continuación se describe cada una de las etapas de la metodología en que se ejecuto la investigación: diagnóstica, ejecución y valoración.

### **I Etapa. Diagnóstica**

Se inicio con el planteamiento del proyecto de investigación, la fundamentación teórica, revisión bibliográfica, investigación de los centros de educación básica, elaboración de instrumentos como ser los diagnósticos institucionales, solicitud de ingreso al sitio experimental y la aplicación de diagnósticos a directivos, docente y estudiantes.

Además se realizaron las siguientes actividades: definición de los criterios para la selección de la muestra, obtención de la base de datos de Centro de Educación Básica (CEB) a nivel del Distrito Central, Francisco Morazán, elaboración de matriz para la selección de CEB. Aplicación y análisis del diagnóstico institucional FODA por CEB. Elaboración de Matriz para la selección del CEB por medio del FODA. Definición de la muestra según el FODA y matriz de selección.

Se elaboró una matriz para la selección del CEB considerando los criterios de: accesibilidad, cercanía a la UPNFM, completo el tercer nivel de educación básica, zona segura para la investigación, laboratorios, anuencia de los actores con el trabajo de investigación. De los 40 centros educativos considerados en la matriz de análisis de preselección se visitaron 7 Centros de Educación Básica en diferentes sitios de Tegucigalpa y Comayagüela. De los cuales solo a cinco se les aplicó el diagnóstico institucional con el apoyo de los directores, docentes y estudiantes de los diferentes CEB. Obteniendo para el análisis una matriz FODA en donde se observan las fortalezas oportunidades, debilidades y amenazas al realizar la investigación

en el CEB seleccionado.

Posteriormente se realizaron las siguientes actividades: selección del CEB en donde se aplicó todo el proceso de investigación a través del análisis de la matriz de selección. Autorización por parte de la dirección del CEB para iniciar la investigación. Exposición al director, profesores y estudiantes involucrados en el proyecto de investigación. Aplicación de diagnósticos a profesores y estudiantes acerca de aspectos personales. Organización y programación de los horarios y temas a desarrollar con los docentes y estudiantes en la investigación. Aplicación de encuesta a los estudiantes (EE) para valorar la asignatura de CCNN y los laboratorios. Elaboración y clasificación del material a utilizar en el CEB (diagnóstico, guías de laboratorio con ambos diagramas, pre y post pruebas, rúbricas, matriz de análisis de resultados, equipo y material de laboratorios, síntesis y textos).

Por lo tanto la **población** seleccionada en la investigación es el Centro de Educación Básica Jorge J. Larach y la **muestra no probabilística** de 149 estudiantes del tercer ciclo de educación básica, 7°, 8° y 9° grados secciones únicas, en la jornada matutina específicamente en la asignatura de Ciencias Naturales.

## **II Etapa. Ejecución**

Se inicia las prácticas de laboratorio con preguntas previas a través de un pre prueba para verificar los conocimientos y aprendizajes significativos, luego se experimenta utilizando los diagramas correspondientes según la metodología activo participativa aplicada en la investigación para verificar la funcionalidad, eficacia, pertinencia, conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en la aplicación de las prácticas de laboratorio.

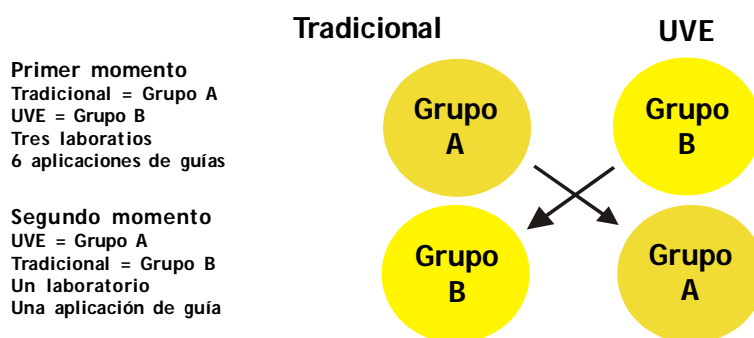
Se aplicó el instrumento de evaluación intermedia (IEI) para guías metodológicas y de esta manera valorar algunas experiencias en prácticas de laboratorio que poseen los estudiantes. En la metodología aplicada se determinó un modelo en el que cada uno de los grados 7°, 8° y 9°, internamente se divide en dos grupos de manera aleatoria considerando solamente el criterio de afinidad, así grupo "A" y

grupo "B" en cada uno de los grados.

Para la implementación de las guías de laboratorio *el grupo A de cada grado 7°, 8° y 9° trabaja con la docente titular utilizando las guías tradicionales* y acompañada por un estudiante universitario observador y el segundo *grupo B de cada grado 7°, 8° y 9° trabaja con las investigadoras utilizando las guías de UVE de Gowin* y también acompañada por un estudiante universitario observador, en la misma temática programada y se desarrolla de igual forma en los tres grados en dos momentos:

1. El primer momento comprende tres semanas, en el que se desarrolla un laboratorio por semana, según el contenido de Ciencias Naturales, para el grupo "A" utiliza la guía tradicional. Y para el grupo "B" con la guía de UVE de Gowin.
2. El segundo momento comprende una semana, en el cual se desarrolla un laboratorio por grupo en que se intercambié el esquema de guía de laboratorio, el grupo "A" pasa a trabajar con la UVE de Gowin y el grupo "B" con la guía tradicional, con el propósito de comparar los esquemas, para identificar cuál logra mayor aprendizaje significativo en el estudiante, asimismo verificar su pertinencia, eficiencia, sencillez y funcionalidad.

### Metodología Población - Muestra



### Total de Experiencias

4 experiencias en cada grado (7°, 8° y 9°) 12 experiencias  
4 guías UVE de Gowin y 4 guías tradicionales  
En total 12 experiencias de laboratorios

En esta etapa de ejecución, los estudiantes deberán contestar un pre y post prueba, es decir, al inicio y al finalizar cada momento de la ejecución del laboratorio. Para determinar el impacto obtenido al finalizar el segundo momento de la experiencia con las guías de laboratorio, se aplicó el instrumento de evaluación final (IEF) para las guías metodológicas en cada uno de los grado del Tercer Ciclo. El propósito de obtener las experiencias, valoraciones hechas a las guías tradicional e innovadora, para luego analizar los resultados y procurar un rango de confiabilidad en las respuestas de los demás instrumentos de valoración.

Asimismo, se realizaron observaciones directas de los estudiantes durante el proceso de las prácticas de laboratorio, registrando la información en la material audio visible, fotografías y rúbrica respectiva, con la colaboración de tres estudiantes de la carrera de Ciencias Naturales de la UPNFM.

### **III Etapa. Valoración**

*Valoración:* análisis de datos, interpretación de resultados, redacción y presentación de informe. Entrega de documento final como producto de la investigación. Publicación de los hallazgos. Así como la participación en conferencias, seminario taller, presentación de ensayos y demostraciones en ferias científicas.

Para el análisis de datos se hizo necesaria la digitalización de los instrumentos de valoración y la tabulación de resultados se recurrió a las matrices de datos utilizando las hojas de cálculo de Microsoft Word Excel, posteriormente se construyeron las gráficas de tipo barra, facilitando la interpretación y análisis de los resultados por grado. Finalmente, se hizo la socialización de resultados en el Centro de Educación Básica Jorge J. Larach, ante las autoridades, docentes y estudiantes de la institución y miembros de la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado.

### **Análisis de resultados**

Al finalizar la tercera etapa, se propone el análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos que se utilizaron en la investigación.

### **Primer instrumento:** Matriz FODA

En el análisis del primer instrumento encontramos una matriz FODA, la cual nos proporciona la información tanto de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presentan los cinco Centros de Educación Básica, con el propósito de comprender la situación administrativa, académica, profesional y la anuencia al trabajo de investigación por parte de los directivos, docentes y estudiantes a través de la entrevista oral dirigida por un cuestionario previamente establecido. Los componentes del FODA son elementos internos - fortalezas y debilidades - institucionales, talento humano, recursos técnico y financiero. Y los elementos externos - oportunidades y amenazas - el micro ó macro ambiente.

Este tipo de análisis es muy útil y tiene muchas aplicaciones, una de ellas es "determinar los factores que puede favorecer -fortalezas y oportunidades- u obstaculizar -debilidades y amenazas- el logro de los objetivos establecidos con anterioridad en una institución.

### **Segundo instrumento:** Encuesta para estudiantes

El segundo instrumento que se aplico es la **encuesta para estudiante** en la cual se valora la asignatura de Ciencias Naturales y el trabajo practico que se realiza en los laboratorios, obteniendo los siguientes resultados:

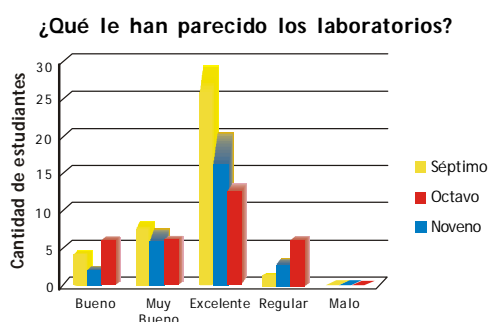
La primera pregunta ¿Le gusta las Ciencias Naturales? Los estudiantes encuestados de 7°, 8° y 9° grados opinan que si les gusta la asignatura de Ciencias Naturales, porque la consideran divertida, fácil, les permite conocer y aprender acerca de los seres vivos, además porque se pone en práctica la teoría y esto les permite experimentar. La segunda pregunta ¿Ha realizado laboratorios alguna vez en el centro donde estudia? Los resultados son los siguientes: Los estudiantes del tercer ciclo, manifiestan en su mayoría que han realizado laboratorio en el centro educativo.

La tercera pregunta ¿Qué le han parecido los laboratorios? ¿Por qué? La mayoría de los estudiantes de todos los grados consideran que los laboratorios en los que han participado les han parecido

excelentes como una de las evaluaciones más altas por varias razones, como ser: la explicación impartida por la profesora, novedad en el contenido, primera vez que experimentaban el desarrollo de un laboratorio y por afinidad a la clase.

La cuarta pregunta es ¿Considera que las guías de laboratorio son las apropiadas? ¿Por qué? Las respuestas de los tres grados fueron la siguiente; para la mayoría consideran que si son apropiados los laboratorios, porque son interesantes, son fáciles de entender, determina un alto nivel educativo, facilita el estudio del tema, les ayuda al momento de estudiar, determina un alto nivel educativo, se relaciona la parte teórica con la práctica.

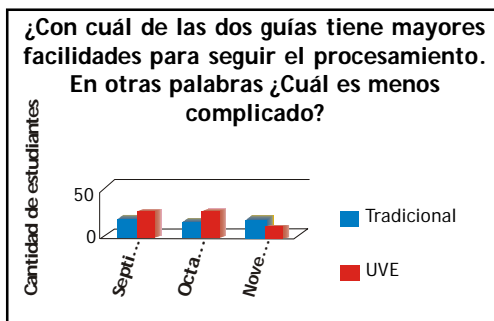
La quinta pregunta ¿Qué espera encontrar en una guía de laboratorio? Los estudiantes esperan encontrar en las guías de laboratorio un esquema que presente de forma fácil para contestarla, la información breve e ilustrada que les permita comprender el tema, el procedimiento expresado de forma clara que facilite el proceder en el laboratorio y lleven preguntas bien estructuradas, con un planteamiento claro en relación a las medidas de seguridad, original o propia en el nivel adecuado. La pregunta sexta ¿Cómo debería ser una guía de laboratorio para que usted considere que es novedosa, útil y sencilla? Los



Gráfica 3 ¿Qué le han parecido los laboratorios?

estudiantes en su mayoría consideran que la guía de laboratorio debe ser novedosa, útil y sencilla para lo cual se requiere que: estas deben ser divertidas, tener preguntas sencillas en las que puedan contestar con un "sí" o "no" bien repuestas cortas. Consideran que las imágenes introducidas a las guías pueden facilitar la comprensión de la temática y no solo basándose en contenido.

En la pregunta séptima se plantea: Y los experimentos ¿cómo deberían ser para que usted considere que son novedosos, útiles y



sencillos? Los estudiantes en su mayoría consideran que los experimentos de laboratorio debe ser novedosos, útiles y sencillos si estos logran ser: Innovadores, útiles con materiales sencillos y a bajo costo. Fáciles de realizar. Emocionantes, divertidos y que de ellos se aprenda más.

Y la octava pregunta del primer instrumento: Si se le diera la oportunidad de escoger una guía laboratorio, ¿Cómo la seleccionaría? La mayoría de los estudiantes opinan que la característica más valorada en la guía de laboratorio es presentarla en forma breve u clara.

### **Tercer instrumento: Instrumento de valoración intermedia para las guías metodológicas.**

Después de haber aplicado las guías de laboratorio tradicional y UVE de Gowin con la metodología planteada con grupos "A" y "B" para cada uno de los grados, asimismo como la verificación de los conocimientos previos y posteriores a realizar las prácticas de laboratorio con la aplicación del pre y post prueba. Los resultados del instrumento describen la complejidad, agrado o familiaridad de las guías de laboratorio con diagramas tradicional y diagrama UVE de Gowin. Además resaltan cuál de las dos guías presenta mayor funcionalidad, eficiencia, pertinencia y logra la simplicidad del aprendizaje significativo en la experimentación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Tercer Ciclo de Educación Básica.

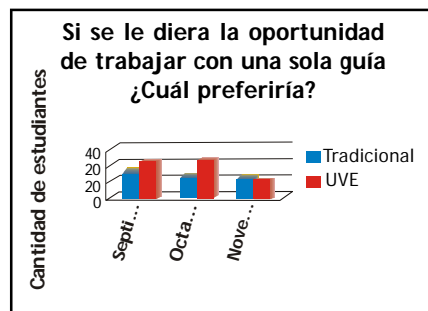
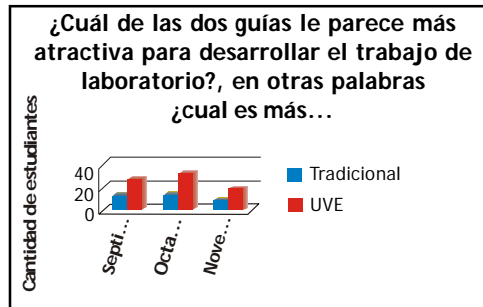
La primera pregunta que se presenta ¿Cuál de las guías resulta más familiar para usted? Para los estudiantes de séptimo y octavo grado la guía UVE les resulta más familiar porque consideran que es fácil para el aprendizaje, debido a que se había utilizado con anterioridad, el contenido es específico, el contenido es básico, el método es eficiente, y es una nueva técnica. La segunda pregunta es ¿Había utilizado la guía de UVE en laboratorios anteriores? Para los estudiantes de séptimo grado en su mayoría opinan que no la habían

utilizado antes. Sin embargo, los estudiantes de octavo y noveno o responden al uso con anterioridad de la guía UVE durante los laboratorios u otras clases.

La tercera pregunta se plantea así, ¿Cuál de las dos guías tiene mayores facilidades para seguir el procesamiento. En otras palabras ¿Cuál es menos complicada? Para lo cual los estudiante de 9° grado consideran que la guía tradicional es menos complicada porque se desarrolla de forma más sencilla, lleva menos procedimientos que la otra -diagrama UVE.

En la cuarta pregunta se plantea ¿Cuál de las dos guías le parece más atractiva para desarrollar el trabajo de laboratorio?, en otras palabras ¿Cuál es más agradable?, los estudiantes, manifiestas que la UVE de Gowin le es más agradable

porque les parece más fácil de usar, por la manera que se presenta la teoría y procedimientos, por la facilidad que representa para trabajar en el laboratorio, también ordenada, dinámica, más formal, es más rápida de completar y más divertida.



En la quinta pregunta, si se le diera la oportunidad de trabajar con una solo guía ¿Cuál preferiría? Para los estudiantes de séptimo y octavo contestaron en su mayoría que prefieren trabajar con la V de Gowin, porque es más fácil y sencilla. Comentan que les gusta porque presenta el procedimiento

de forma fácil, les entretiene, observan la parte práctica de la guía, es menos complicada que la tradicional y es mejor en todo. En cambio para un grupo mayor de 9° grado el uso de la guía tradicional, consideran es más fácil y están más familiarizados debido a que están acostumbrados con el libro de la asignatura, que utilizan con la maestra.

**Cuarto Instrumento:** Instrumento de valoración final de las guías metodológicas.

Este cuarto instrumento refleja la opinión de los estudiantes en relación a qué se busca en relación con el laboratorio, qué es lo que más le gusta del laboratorio, además se le solicita que realice una descripción de los aspectos de la guía y del laboratorio que más y menos les gustó. Asimismo se agrega una matriz que presenta el análisis de resultados en forma sintética por parte de las investigadoras.

A continuación se presentan las matrices del instrumento de valoración final de las guías metodológicas.

¿Qué busca usted, cuando realiza un laboratorio?	¿Qué es lo que más le gusta, cuando desarrolla un laboratorio?	Haga una descripción de las guías y laboratorio que menos. Le gusto	Describa una de las guías y laboratorios que más le gusto. ¿Por qué?
Los estudiantes de los tres grados en las respuestas coinciden en tres puntos importantes: el primero es querer aprender más. En segundo lugar, una guía con un proceso experimental. Y en un tercer lugar, el laboratorio debe ser de forma, divertida, participativa, sencilla y fácil en los procedimientos.	En los tres grados encuestados las respuestas se basan en el manejo del laboratorio, la utilización de equipo y material, la actitud del profesor al momento de impartir el laboratorio y la relación que se realice entre la práctica y la teoría.	La mayoría contestó que le agradaron todos los laboratorios desarrollados. Pocos dicen que el desarrollo del laboratorio tradicional fue más fácil al mismo tiempo otros estudiantes manifiestan que hay mayor desorden y a l g u n o s procedimientos no les agrado. En otros casos el uso de la UVE, consideraron que fue complicada.	La respuesta en séptimo y octavo grado indica que los laboratorios les a g r a d a r o n especialmente el tema de la célula. También se menciona el uso del microscopio y la guía con diagrama UVE de Gowin les resulto más agradable. En noveno, se menciona que el laboratorio que más les agrado es el uso del t e r m ó m e t r o especialmente por el uso de la UVE para su desarrollo.

**Quinto instrumento: Matriz de evaluación para las guías tradicional e innovadora UVE de Gowin**

La matriz de evaluación presenta ocho dimensiones y para cada dimensión una lista de preguntas que sirven para evaluar las características de las actividades de laboratorio expresadas en guía con diagrama tradicional y diagrama UVE de Gowin, para comparar la posición favorable o desfavorable que presenta las guías.

N°	Dimensiones	Preguntas	Guía tradicional	Guía UVE de Gowin
1	<i>Dimensión social</i>	¿Los estudiantes trabajan individualmente o en pequeños grupos?	Si	Si
		¿Investigan el grupo la misma cuestión o aspectos diferentes, que después ponen en común?	No	Si
		¿Han de discutir los resultados después de la práctica?	No	Si
		¿Se establecen relaciones con aplicaciones sociales?	Si	Si
2	<i>Conocimientos previos</i>	¿Qué conocimientos se necesitan para poder realizar adecuadamente el trabajo práctico?	No	Si
		¿Poseen las habilidades técnicas para su realización?	No	Si
3	<i>Relación con la teoría</i>	¿Se considera que la teoría es básica para realizar la investigación?	Si	Si
		¿Es necesario encontrar una explicación teórica a las hipótesis?	No	No
		¿Se pide a los alumnos que relacionen las conclusiones con la teoría?	No	Si

4	Obtención de datos	¿Cómo se obtienen los datos?: observaciones directas, indicadores, aparatos, computadora etc.	Si	Si
5	Complejidad de los instrumentos	¿La complejidad de los instrumentos es adecuada a la finalidad que se persigue?	No	Si
6	Análisis de datos	¿Qué tipo de análisis se pide?	Si	Si
		¿Se orienta a los alumnos, sobre la forma más idónea de expresar, presentar y comunicar los datos?	Si	Si
7	Tiempo	¿El tiempo necesario para realizar el trabajo práctico justifica su realización?	No	Si
		¿Es compatible con la distribución del horario de clase?	No	Si
8	Aprendizaje de conceptos	¿El trabajo práctico está pensado para enseñar un concepto importante?	No	Si
		¿Ayuda a superar las ideas previas de los alumnos y aproximarlos a los conceptos científicos trabajados?	No	Si

## Conclusiones

- ◆ En la investigación la mayoría de la muestra de los estudiantes del Tercer Ciclo de Educación Básica, opinan que la innovación es el primer paso para un mejor conocimiento y que la guía UVE de Gowin les proporciona una nueva imagen de las Ciencias Naturales en los laboratorios.
- ◆ En el 9° grado más de la mitad de los estudiantes que participaron, consideran que la guía tradicional es más fácil por la costumbre, porque en años anteriores se utilizó en los laboratorios.
- ◆ De acuerdo a los hallazgos en la investigación se puede cotejar que ambos diagramas son funcionales y logran aprendizajes significativos, sin embargo en el manejo de la UVE de Gowin se logran más elementos como la construcción del conocimiento, la innovación y la funcionalidad de la teoría con la práctica, permitiendo al estudiante como al docente la claridad en el tema y la relación del mismo con la vida diaria.
- ◆ Los resultados obtenidos demuestran que el diagrama UVE de Gowin, es innovador para los estudiantes del Tercer Ciclo de Educación Básica, porque facilita el contraste de los elementos conceptuales con la metodología y la experimentación, logrando así que la práctica con la teoría sea confirmada o refutada. Al mismo tiempo se logra un ahorro ecológico, debido a que la guía de laboratorio se presenta en una sola página.
- ◆ En la investigación se puede constatar que ambos esquemas de guías de laboratorio logran la funcionalidad, para el trabajo práctico tal como se demuestra en la experiencia, sin embargo el diagrama que logra la eficiencia, pertinencia y simplicidad del aprendizaje significativo es la UVE de Gowin.
- ◆ En esta investigación se puede verificar que el impacto de la guía UVE de Gowin supera a la guía tradicional por la capacidad de síntesis y el nivel más alto de conocimiento que logran los estudiantes, en vista que analizan y contrastan la práctica con

la teoría con mayor facilidad, y de esta forma favorecen la pertinencia, eficiencia y el aprendizaje significativo en el Tercer Ciclo de Educación Básica.

- ◆ Para el docente la UVE de Gowin es uno de los mejores recursos para experimentar, evaluar, conocer la creatividad y nivel de abstracción de los estudiantes, porque es un esquema útil en el laboratorio, que permite comprender la estructura del conocimiento y la forma en que se construye o produce el conocimiento científico.

### **Recomendaciones**

Se debe motivar a los docentes que enseñan ciencias naturales en el tercer ciclo de educación básica a utilizar diagramas sencillos en el laboratorio que permitan la efectividad en el manejo de la teoría con la práctica para contrastar los conocimientos científicos como metodológicos y filosóficos.

Es recomendable lograr la innovación en el aula de clases a través de la implementación de diagramas que desafíen a los docentes como a los estudiantes en la adquisición de aprendizajes significativos de manera precisa y explícita.

Se deben buscar diagramas funcionales que a través del conocimiento científico se apliquen en la vida diaria, y que además permitan el ahorro de los recursos, la innovación, la efectividad y creatividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ciencia.

A continuación una representación de un laboratorio utilizando Uve de Gowin.

**Propósito:** Demostrar la ionización de una sal por medio del proceso de electrólisis

**Teoría**

**Electrólisis**  
 Consiste en la descomposición mediante una corriente eléctrica de sustancias ionizadas denominadas electrolitos.  
 El fenómeno de la electrólisis fue descubierto en 1820 por el físico y químico inglés Michael Faraday. La palabra electrólisis procede de dos radicales, electro que hace referencia a electricidad y lisis que quiere decir ruptura. En todo este proceso ocurre una **ionización**, se utiliza dos electrodos. El electrodo conectado al polo negativo se conoce como cátodo, y el conectado al positivo como ánodo.

**Conceptos básicos**

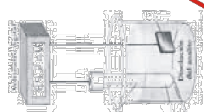
**Ionización:** Cuando la sustancia se separa en sus iones.  
**Electrolitos:** Especie de soluto, cuyas soluciones acuosas conducen electricidad.  
**Electrodos:** Conductor de electrones desde o hacia la solución en que están sumergidos.  
**Cátodo:** Es el electrodo negativo y es por donde entra la corriente eléctrica a la solución.  
**Ánodo:** Es el electrodo positivo, por el cual sale la corriente eléctrica de la solución.

**Hipótesis:** El agua salada se ioniza cuando introducimos en ella dos cables de un circuito eléctrico.

**Materiales:** Pila de corriente continua, dos cables de conexión, dos electrodos, vaso de precipitados, espátula y agitador, agua, sal común y fenolftaleína.

Asignatura: Laboratorio de Ciencias Naturales  
 Catedrática: M.Sc. Lillian Yolibeth Oyuela  
 Elaborado por: Sofía Carlota López Pavón

**Preguntas Centrales**  
 ¿Por qué ocurre la ionización en la solución salina?



**Ionización de la sal por la electrólisis**

**Procedimiento**

Preparar una disolución de agua+sal común.  
 Añadir una gota de Fenolftaleína.  
 Realizar las conexiones a la pila y a los electrodos (que pueden ser dos barras de grafito o de un metal).  
 Introducir cada electrodo en la disolución.  
 Observar y anotar b que sucede.

**Conteste las siguientes preguntas:**

¿Qué ocurre en el electrodo del polo negativo de la pila?  
 ¿Qué ocurre en el electrodo de polo positivo de la pila?  
 ¿Cuál es el papel de la fenolftaleína?  
 ¿Qué tipo de reacción sucede en este experimento?  
 Investiga las aplicaciones que tiene la electrólisis

**Respuestas de la preguntas central**  
 1.

**Conclusiones**

**Bibliografía**

[Http:// es. wikipedia.org/wiki/Electr%C3%B3lisis](http://es.wikipedia.org/wiki/Electr%C3%B3lisis)  
 Química Analítica, Douglas Skoog y Donald West

## Referencias Bibliográficas

Bogino, Norberto (2006) Compilado. Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula. Primera Edición, Rosario Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina.

Caballer, M.J., Oñorbe, A (1997). Resolución de problemas y actividades de laboratorio. En DEL Carmen, L. (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.

Claxton, G. (1994). Educar mentes curiosas. Madrid: Visor Aprendizaje.

Campanario, Juan Miguel Grupo de Investigación en Aprendizaje de las Ciencias. Departamento de Física Universidad de Alcalá. 28871 Alcalá de Henares. Madrid <http://www2.uah.es/jmc/an5.pdf>. consultado en mayo 2009 en <http://www.santiagoapostol.net/FQ/practicas.htm>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw-Hill. Interamericana (4ta Ed.). México.

Maldonado Torres, Alma I. (2001). Aprendizaje y Comunicación ¿Cómo aprendemos?, Primera Edición. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Perales Palacios, Francisco Javier Y Cañal De León, Pedro. (2000) Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias, Primera Edición, Editorial Marfil. S.A. Alcoy España.

Pimienta Prieto, Julio H. Constructivismo. (2006) Estrategias para aprender a aprender, Segunda Edición, Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Palomino Noa, Wilfredo (2001). Teoría del Aprendizaje Significativo. Teoría del Aprendizaje Significativo y sus aplicaciones: Mapas

conceptuales y Diagrama de Gowin. CIMEC-Quillabamba. Palomino Noa, Wilfredo (1999).

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Mateos, M. Y Pérez Echeverría, M.P.(1998). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. Informe de investigación no publicado. Proyecto Alfa, Comisión Europea. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias Vol. 2 N° 1 (2003). **Evaluación de los trabajos prácticos mediante diagramas V. Pilar García Sastre, IES Alfonso VI. Olmedo. Valladolid. M<sup>a</sup> José Insausti**<sup>212</sup> Dpto Química Física. Facultad de Ciencias. Valladolid y Mariano Merino<sup>33</sup> Dpto Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Valladolid. Consultado mayo 2008 <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero1/Art3.pdf>

Secretaría de Educación Nacional de Honduras. (2003). Currículo Nacional Básico. Y Diseño del Currículo Nacional de Educación Básica. Tegucigalpa. Sub-Secretaría Técnico Pedagógica, Dirección de Currículo.

# El acervo escolar: manual de organización y cuidados básicos

## The school acquis organization and basic care manual

Iomar Barbosa Zaia<sup>5</sup>  
Enoc Jessé Castro García  
*Traducción y Resumen<sup>6</sup>*

### Resumen

Con el objetivo de ofrecer orientaciones técnicas de higienización, acondicionamiento (conservación preventiva) y pequeños restauros para la preservación de la documentación representativa de la historia de la escuela, fue lanzado en el 2004 el Manual *El Acervo Escolar: organización y cuidados básicos*, como resultado del trabajo desarrollado por la archivista. Iomar Zaia junto al Centro de Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la USP. Debido al interés cada vez mayor mostrado por investigadores y por equipos escolares en relación a los Archivos Escolares - tanto entorno de la búsqueda de técnicas más actualizadas de conservación documental como de discusiones teóricas colocadas por el campo de la Historia de la Educación-, se ofrece una guía para que las escuelas y su equipo encuentren soporte para el trabajo de conservación documental de los Archivos Escolares, fundamental para ampliar las posibilidades de comprender la historia de la escuela de ayer y hoy.

---

<sup>5</sup> Universidad de São Paulo, Facultad de Educación

<sup>6</sup> Profesor de Matemáticas con Orientación en Física en el Grado de Licenciatura. Honduras, C.A. belza34@hotmail.com

**Palabras Clave:** Acervo escolar, archivística, memoria escolar, conservación documental.

**Abstrac:** The purpose of this study was offering sanitation techniques, conditioning (precautionary preservation) and little restoration for preserving the most important documentation of the school's history. In 2004 was published "El Acervo Escolar Manual": organization and documents basic cares which work was done by the filing-clerk Iomar Zaia together with El Centro de Memoria de la Educación de la Facultad de Educación de la USP. Due to the great interest showed by researchers and scholar teams about how to keep the scholar records, also there was an interest that has to do with update documental preservation searching techniques as theoretical discussions suggested by the Education History field. For solving this issue it was provided a guide to the schools that allowed their teams to find support for doing the scholar records documental preservation. This work was decisive for extending the possibilities of understanding of the school history from then and now.

**Key words:** Scholar heritage, archival, scholar memory, documental preservation.

## La disciplina archivística

### *Rápido histórico*

En la organización de un acervo documental, es necesario mucho más que el sentido común. Es necesario conocer los fundamentos de la disciplina que desde el siglo XIX se viene preocupando con la organización de archivos.

Inicialmente, la historia de la archivística puede ser vista desde las primeras civilizaciones. Sin embargo, esto sólo sería posible si el objetivo de este texto explorara únicamente la historia de esta área. Cabe resaltar que el momento relevante para mi propuesta está bien definido: se trata de finales del siglo XIX.

En ese período, más precisamente en 1898, todo un proceso de

organización de la disciplina archivística se estaba concretizando. Y el esfuerzo que sintetizaba los deseos iniciales de esa disciplina fue la elaboración del Manual de los Archivistas Holandeses.

*Arreglo documental.*

Ese trabajo representa un avance en la teorización archivística que se inició en la Revolución Francesa con la idea de concretización de los archivos del Estado en grandes depósitos y culminó a finales del siglo XIX con la proliferación de los archivos como *lugares de memoria*, o sea, fueron creados locales definidos para los:

Archivos donde serían incorporados documentos de interés histórico que no nacen de una forma natural, pero sí, de servicios especializados que tiene como función principal hacer que la información sea accesible al público.

En ese momento la memoria pierde espacio para hacerlo histórico, y el documento gana importancia por su valor de prueba y de testimonio.

De esa manera, nace una política de protección y preservación de acervos, se fundan Asociaciones, se establecen leyes, otros manuales son escritos y, principalmente, se organizan archivos de acuerdo con los principios archivísticos.

Con el aumento del volumen de documentos, provocado por la nueva política de protección de la cual habla el autor anteriormente, surge una nueva preocupación. Entre las dos grandes Guerras Mundiales, nace la problemática en torno de la cuestión de evaluación de los documentos que estaban siendo guardados por todas las instituciones, consecuencia de toda la acumulación generada por la política de protección hasta entonces desarrollada por los países.

Con eso, los mismos grupos que antes se esforzaban por proteger documentos, ahora se empeñaban en encontrar justificaciones para destruirlos. Una nueva ola en el área de la archivística comenzaba: para Inglaterra, por ejemplo, "la tendencia tradicional era la de destruir lo que no tenía interés del punto de vista legal, histórico,

estadístico, económico o para cualquier fin oficial”.

Ya los alemanes preferían crear tres reglas básicas para la evaluación. “Tales reglas establecían como parámetros esenciales de evaluación la edad, el contenido y la posición jerárquica de la identidad productora, en el ámbito de la administración”.

Vale destacar que fue en EUA que ocurrió la síntesis de esas dos concepciones (alemana e inglesa). A partir de los estudios del bibliotecario Teodoro Schellenberg, surgió la base para una política de evaluación que sería utilizada en los años siguientes por muchos países. Según Malheiro, fue Schellenberg quien elaboró la teoría de un valor primario para la entidad productora y de un valor secundario del documento para la investigación. “así, el objetivo era conservar el máximo de información posible en un mínimo de documentos”.

El primer documento de ley que trata del asunto es el decreto nº 200, de 22 de enero de 1962, del Ministerio de Educación y Cultura/ MEC-DEM, que autoriza la “reducción del volumen de los archivos con el expurgo de papeles de valor transitorio e inútiles a la conservación y ordenación de los documentos esenciales”.

Pero, ¿qué fue considerado documentos esenciales?

Según el decreto, fueron considerados documentos esenciales las actas generales de exámenes de admisión, las actas finales, las actas de exámenes del segundo período, de exámenes especiales, revalidación, adaptación, fichas de transferencia, de notas y otros documentos que registraron el desempeño del alumno, que prueban la realización de sus actividades. Básicamente podemos entender como documentos preservados, todos aquellos que pueden ser encontrados en el proceso/prontuario del alumno. El resto de documentos, como diarios de clases, recortes de periódicos sobre la Escuela, cuadernos de los alumnos, diarios de profesores, entre otros, eran considerados no esenciales, pudiendo ser quemados.

En la década de 1970 la legislación tenía previsto una nueva política de descarte, basada en la reducción de los documentos. En la indicación nº 72 del Dictamen nº 16 del 27 de enero de 1976, está

propuesto que sean adoptados algunos procedimientos referentes a la eliminación de los documentos escolares. El primero de ellos se basaba en sustitución de los protectores y conservación de los papeles originales por reducciones.

Finalmente, podemos percibir que la política brasileña, cuando se trata de evaluación documental, ha sido favorable a que se eliminen de las escuelas la gran cantidad de papeles viejos, que no contribuyen en nada para el desarrollo educacional de Brasil.

Como decía la propia legislación que trataba del asunto, "la conservación y protección del archivo muerto ocupa espacio que, con la acumulación a lo largo de los años, tiende a alcanzar proporciones indeseables (Dictamen nº 342/78-CFE/MEC).

### **Principios básicos**

De acuerdo con la archivística, existen tres principios básicos de mucha importancia para toda organización, los cuales fueron tomados en cuenta en los trabajos desarrollados en el MEMO.

#### *Principio de la territorialidad*

El trabajo: *Los fundamentos de la disciplina archivística* define este principio como: "[...] el principio según el cual los archivos públicos, propios de un territorio, siguen el destino de este último".

En el caso de la Escuela de Aplicación, desde que comenzó como proyecto el montaje del Centro de Memoria de la Escuela surgió la importancia del respeto a ese principio. Conversando con la dirección de la escuela, vimos que los documentos de la institución deberían ser organizados y mantenidos bajo sus cuidados.

Otra alternativa sería llevarlos para el CMEFEUSP. Sin embargo, si la idea que está detrás de ese principio procede, no permite archivística en sí, es decir, que si los documentos fueran generados dentro de una institución que responde a los objetivos que propone, tales documentos reflejan cuánto dicha institución se empeñó - y se empeña - en el desarrollo de sus atribuciones. Así, retirar la

documentación de su contexto es fragmentar una posible interpretación en el trabajo de preservación de la memoria institucional.

Todavía, no podríamos olvidarnos de casos en que la institución deja de existir y la documentación acumulada termina en un destino diferente. Es en estos casos que se busca mantener junto el acervo de la institución.

#### *Principio de procedencia*

Debido a los términos tomados en cuenta en el primer principio en nuestros trabajos, este segundo nos fue de fácil aplicación. Consiste "en dejar agrupados, sin mezclarlos con los otros, los archivos provenientes de una administración, de un establecimiento o de una persona en particular".

De esa manera, al mantener los documentos en la misma institución, evitamos mezclarlos con otros archivos, asegurando así el sustento del conjunto documental orgánico.

#### *Principio del abordaje de las tres edades*

Este principio, que se relaciona con el abordaje de las tres edades, se "asienta en las etapas de vida de los documentos".

La definición de estas tres edades o fases puede ser sintetizada y entendida de la siguiente forma:

El primer conjunto de documentos reunidos, que corresponde a los documentos que sirven regularmente para la administración de la institución, está en edad activa; el segundo, correspondiente a aquellos utilizados ocasionalmente, está en edad semi-activa; y el tercero, que corresponde al conjunto de documentos conservados de modo permanente, está en edad inactiva.

Esas tres edades son conocidas también como fase corriente, fase intermediaria y fase permanente. En la Escuela de Aplicación, actualmente, se puede observar que se toman en cuenta las tres

fases. En el MEMO, utilizamos la palabra Archivo en lugar de fases o edades. Además, podemos observar que se encuentran en ambientes diferentes, pues cuando un documento pasa de una edad a otra, se debe evaluar para recibir un tratamiento de acuerdo a su destino. Esa evaluación se deberá hacer, aun en su fase corriente, por un equipo formado por representantes de las funciones y actividades escolares, y determinará si el documento ha de ir al Archivo Intermediario, Archivo Permanente o si debe ser descartado/eliminado. Si el documento va para el Intermediario, al terminar el plazo previsto aun en la evaluación, será encaminado al Archivo Permanente o será descartado. Así el uso de los términos Archivo Corriente, Archivo Intermediario y Archivo Permanente involucra todas las actividades y la creación de instrumentos que deberán auxiliar en el tratamiento del documento los empleados de la institución.

## **La Organización**

### *La distribución de ambientes en el Centro de Memoria escolar*

La distribución de los espacios en el Centro de Memoria fue hecha para integrar actividades desarrolladas en un ambiente de investigación, por un Archivo Intermediario, un Archivo Permanente y un Centro de Documentación y Memoria.

La idea para esa disposición de los espacios de un Centro de Documentación y Memoria Escolar nació de la necesidad de restringir el acceso de alumnos e investigadores al espacio destinado a la investigación en el MEMO y delimitar los espacios para cada actividad, auxiliando, de esta manera, en la conservación de la organización, así como en el acceso a la información.

El espacio destinado al Centro de Memoria de la Escuela fue dividido en tres ambientes, que fueron subdivididos de acuerdo a las fases documentales y, consecuentemente, las actividades ligadas a ellas.

Como se trata de un trabajo que pretende involucrar a los alumnos en todas las fases de organización del Centro, se prestó atención a la selección de colores significativos para identificar los tres

ambientes. Se eligieron los colores del semáforo: el verde representa un espacio donde todos pueden transitar libremente; el amarillo representa un espacio que requiere mayor atención, pues se trata de un área de trabajo donde es necesario la autorización previa para entrar; el rojo representa un espacio donde sólo entran responsables por la institución u organización (archivistas o empleados de la secretaría).

De esta manera, al entrar en el MEMO, el investigador tendrá un espacio destinado para consultar los instrumentos de investigación (sean bases de datos, inventarios, guías, etc.). En ese espacio, el ambiente verde, siempre tendrá una pequeña exposición de piezas, trabajos y cuadros fotográficos que se encontraron durante la organización del Archivo o donados por empleados de la Escuela, ex alumnos y ex profesores.

Al exceder ese primer espacio, el consultante habrá llegado al ambiente amarillo, reservado para la limpieza, recuperación y acondicionamiento de documentos. Los archivos de acero, muy utilizados en las escuelas para protección de documentos, pueden ser conservados en ese segundo espacio, albergando la documentación en su fase Intermediaria. Por otra parte, la documentación sólo podrá ser manejada por el equipo de empleados de la Secretaría o por el responsable del centro de Documentación y Memoria.

Si el Centro de Memoria tuviera un baño, éste deberá ser usado exclusivamente por el empleado o por el equipo responsable, manteniéndose siempre la puerta cerrada. Como es un espacio demasiado húmedo, se debe mantener un deshumidificador próximo a este espacio.

Otro espacio que puede estar próximo al espacio amarillo, es la reserva técnica del Centro de Memoria, que tiene como objetivo proteger los materiales de limpieza, restauración y acondicionamiento.

El tercer ambiente es el espacio reservado a la protección de documentos en su fase permanente o histórica y está ocupado únicamente por el archivo corredizo o armarios de protección de la documentación de carácter permanente. La organización de esos

ambientes (o sectores) en el MEMO está simbolizada por tres placas con su identificación en los colores mencionados anteriormente.

Todos los muebles y aparatos del Centro recibieron etiquetas en el color correspondiente al grupo de actividades desarrolladas en uno de los tres ambientes, lo que significa que pertenecen a una determinada actividad a ser desarrollada en el espacio preestablecido. Con eso, se pretende evitar que los materiales sean transportados de un lugar a otro y, a la vez, que no sufran ningún daño.

### *El archivo corriente*

Se puede entender por Archivo Corriente la secretaría de la escuela, pues es allí que gran parte de la documentación es recibida, generada y conservada. Un ejemplo que prueba que la secretaría es responsable de los documentos en la escuela es cuando necesitamos de nuestro historial escolar. ¿Qué es lo primero que buscamos? Buscamos el empleado o la empleada de la secretaría de la Escuela, quien comunica al director cuando encuentra el documento solicitado y si éste puede ser autorizado para extenderlo. Además de esa tarea, es la secretaría que administra y produce los documentos de actividades medias en la escuela, siendo la responsable de gran parte del trámite documental.

Es una realidad que en una escuela nueva todos los documentos en fase corriente pueden ser administrados en un único lugar. Sin embargo, existen escuelas en que, debido a un volumen de documentos en esa fase, las responsabilidades son subdivididas.

La Escuela Técnica Estatal Getúlio Vargas, por ejemplo, posee tres secretarías que funcionan en lugares diferentes. Cada una es responsable por una parte de la vida administrativa de la Escuela: servicios, empleados y lo académico. Sin embargo, tales secretarías continúan administrando los documentos en su génesis, su recepción y en su trámite, o sea, en su fase corriente.

En la Escuela de Aplicación existe solamente una secretaría que responde por todas las actividades. Los documentos en su poder son transferidos para el MEMO en dos épocas del año: en febrero,

con el reinicio del año lectivo, y en julio, al final del receso escolar. Sin embargo, es en el primer momento que son transferidos grandes volúmenes de documentos, la mayoría son los que alcanzaron su plazo de prescripción y precaución. En el segundo momento, la mayoría de la documentación está encaminada a archivos de alumnos graduandos, traslados o desertores.

Con la organización del Centro de Memoria y del Archivo Permanente, la rutina de los funcionarios no sufrirá muchas alteraciones, ya que desde el momento que entienden la organización existente, se darán cuenta que es más fácil la protección de los nuevos documentos y el acceso a cualquier información existente en todo el acervo bajo custodia del MEMO.

Facilitar el acceso a la información a los empleados de la secretaría es uno de los objetivos de la investigación "La Historia de la Educación en riesgo: evaluación y eliminación de los documentos del archivo de la Escuela de Aplicación/1958-1985". Es por ese motivo, que desde octubre del 2001, con la ayuda de los empleados, se ha venido organizando la documentación existente en la escuela para responder las dudas de la comunidad escolar y de los investigadores.

Es en ese momento que se realiza la primera evaluación documental, la cual debe ser hecha por un equipo compuesto de representantes de funciones y actividades desarrolladas por la institución y debe ser presidida por representantes del SAUSP (Sistema de Archivos de la Universidad de Sao Paulo) e investigadores de Historia de la Educación de la Facultad de Educación.

#### *El Archivo Intermediario*

El Archivo Intermediario se encuentra en el ambiente amarillo y corresponde al conjunto de actividades que tienen por objetivos:

1. Conservar los documentos durante los plazos establecidos en la Tabla de Temporalidad;
2. Asegurar que los plazos de precaución sean respetados;
3. Realizar la eliminación de los documentos que, alcanzado el plazo de prescripción y precaución, fueron evaluados como documentos

a ser eliminados. En ese momento, algunos datos de los documentos serán registrados en el Término de Eliminación. Un Edicto será fijado a los cuadros de aviso de la escuela, y es ahí, que serán eliminados por medio de un aparato triturador de papeles, y además, serán encaminados para el programa de Reciclaje de la USP;

4. Preparar documentos para ser encaminados al Archivo Permanente. Tales documentos serán saneados, acondicionados en carpetas de papel neutral y guardados en cajas "modelo delta" de archivo horizontal. Hecho esto, serán protegidos en el Archivo Permanente;
5. Confeccionar carpetas, chaquetas o cápsulas de papel neutral para el acondicionamiento de los documentos;
6. Preservar y mantener el orden de los materiales de consumo, cuidando para que no desaparezcan durante las actividades, es decir, que sean colocados en lugares diferentes;
7. Realizar pequeñas reposiciones;
8. Realizar la notación del documento según el plano de clasificación.

#### *El Archivo Permanente*

El Archivo Permanente se encuentra en el ambiente rojo y corresponde al conjunto de actividades que tienen por objetivos:

1. Garantizar la protección de los documentos en su fase histórica;
2. Registrar los documentos en el Banco de Datos;
3. Crear mapas de localización de las cajas en los estantes para facilitar el acceso;
4. Digitalizar imágenes en el caso que existan copias o generar nuevas imágenes por medio del uso de máquina fotográfica digital;
5. Generar y administrar negativos fotográficos o imágenes digitales;
6. Llevar al Archivo Intermediario documentos que necesiten pequeñas reposiciones o de nuevos acondicionamientos;
7. Apoyar al consultor en sus dudas;
8. Generar instrumentos en soporte papel o digital que faciliten la investigación;
9. Asegurar que los documentos reservados no sean consultados

sin la debida autorización de los responsables. Dicha autorización deberá ser hecha por escrito;

10. Asegurar los créditos de auditoría y de publicación por medio de términos de responsabilidad, para que sean llenados de manera correcta por el investigador;
11. Garantizar el acceso rápido a la información;
12. Crear registro de investigadores;
13. Evitar que el documento salga del ambiente verde - de consulta;
14. Verificar si el documento que estaba siendo consultado está en orden antes de guardarlo, es decir, que no tenga garabatos ni recortes. Si se verifica y se prueban actos de mala fe, se deberá penalizar al responsable, prohibiendo su acceso a otros documentos. Esto debe ser hecho por el daño a un documento público, imposibilitando que otras personas lo consulten, lo cual es un crimen previsto por la ley.

#### El espacio de higienización y restauración

El espacio donde se encuentra el Archivo Intermediario también es utilizado para las actividades de higienización y pequeños restauros en los documentos. Todo el proceso será largamente explicado en el capítulo que trata de la continuidad de los trabajos hasta ahora desarrollados en el MEMO. Mientras tanto, algunas consideraciones al respecto de su establecimiento pueden ser hechas.

Al separar la sala de consultas de la sala de actividades técnicas para la protección y conservación de archivos, se pretendía localizar al alumno de la institución escolar en el espacio y facilitar que él pudiera percibir los papeles que se pueden desarrollar en el MEMO. Así, de acuerdo con la función asumida por el alumno, él conocería *a priori* dónde debería permanecer. Por ejemplo, si el alumno estuviera acompañado por sus colegas de clases y del profesor responsable, podrá ultrapasar el espacio de consulta, pues está en ese lugar con el propósito de auxiliar en la higienización y en el restauración de los documentos. Sin embargo, si estuviera solo, o con pocos amigos, sabrá que puede permanecer únicamente en el ambiente verde, o sea, en la sala de consulta y que deberá solicitar el documento para su investigación al responsable del acervo en aquel momento.

Otra función del área de higienización y restauración es organizar los materiales de forma que garantice una fácil localización y evitar gastos innecesarios. El material debe quedar protegido en un único lugar próximo a ese espacio. De esta manera, el alumno será informado de que no podrá salir del local e ir a otros ambientes llevando materiales que estuviera utilizando en una de sus actividades.

### **El espacio para investigaciones y exposiciones temporales**

El espacio destinado para la investigación debe respetar las consideraciones con respecto al espacio de higienización y restauración. Es en esta área que se hacen los trabajos de sensibilización de la comunidad escolar por medio de exposiciones de trabajos, *workshops* y actividades con alumnos y practicantes.

Sin embargo, ese espacio se presta también para la exposición de piezas y fotografías que fueren encontradas junto a los documentos de soporte papel, o sea, dentro de las gavetas de los archivos de acero, dentro de las cajas o sobre los estantes en medio de los libros.

En el futuro se espera que sean hechas investigaciones con empleados y ex-alumnos para levantar la historia de cada pieza o fotografía que están en el acervo de la Escuela de Aplicación.

Para enriquecer el área de sensibilización del Centro de Memoria de la Escuela, se espera que ex-empleados, ex-alumnos e investigadores donen piezas significativas para el Centro, para memoria de la Escuela.

#### *Los instrumentos de consulta del acervo*

Los primeros instrumentos de investigación al acervo son: la Guía del Acervo, el Inventario Analítico, el Catálogo Selectivo de los documentos que pueden ser encontrados en otras instituciones y que están relacionados a la Escuela de Aplicación y el primer volumen del Caco (Catálogo de Correspondencias).

El inventario analítico de fuentes, bautizado como InventEA, o sea,

Inventario Analítico de la Escuela de Aplicación, corresponde a la exposición de las informaciones relacionadas al conjunto documental que fue almacenado por la Escuela de Aplicación y que recibió el nombre de Archivo Muerto.

Ese instrumento fue elaborado para dar condiciones mínimas de recuperación de la información. La idea es tenerlo disponible en dos versiones: la primera, en soporte papel que quedará disponible en el MEMO para auxiliar en las investigaciones; la segunda, en soporte digital que se entregará exclusivamente al equipo de empleados de la secretaría con el objetivo de facilitar y agilizar la investigación al acervo con fines administrativos.

### **Pistas importantes**

#### *Cómo conservar la organización*

Para conservar la organización establecida, son necesarios los siguientes cuidados:

1. Respete los ambientes de trabajo, no desarrollando actividades fuera del lugar determinado. El cambio de materiales y documentos de sus respectivos lugares puede dificultar que sean encontrados después.
2. Utilice los instrumentos elaborados para las consultas y diríjase a la persona responsable del acervo siempre que necesite aclarar dudas. Estos instrumentos fueron creados justamente para facilitar la investigación al acervo. Si después de consultarlos, usted no encuentra la información que busca, utilice el instrumento *fuentes relacionadas a la Escuela*. Ese otro instrumento posee informaciones valiosas que podrán llevarlo a la institución y al documento deseado.
3. Al manejar un documento, procure conservar el orden encontrado y, en hipótesis alguna, retire el documento del ambiente de consulta. De esa forma se facilita el trabajo de la persona que recogerá el material investigado y evita incidentes.

## **Cómo dar continuidad a la higienización y al acondicionamiento**

Tanto para realizar la higienización como el acondicionamiento, son necesarios algunos materiales. Tenga mucho cuidado en la compra de los materiales. Siempre que sea posible, escoja marcas, productos y proveedores ya conocidos.

En esta parte, se hace una lista de todo material necesario para la higienización y el acondicionamiento. Después, se enumerarán, paso a paso, los procedimientos para higienización y confección de los acondicionamientos.

### *La higienización*

Para higienizar los documentos en soporte papel, se utilizan los siguientes materiales:

- a) Brocha (tamaño 2 y 1/2 )
- b) Goma TK
- c) Guantes quirúrgicos
- d) Espátula
- e) Tijera
- f) Algodón (preferiblemente en forma de bolitas)
- g) Extractor de grapas
- h) Asta de algodón

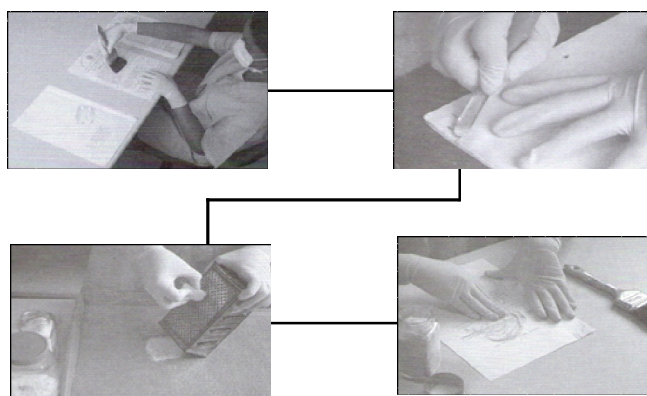
Todo documento en soporte papel deberá ser higienizado al frente y al reverso (excepto las fotografías), tomándose el cuidado de hacerlo en una sola dirección. Las personas que estuvieran trabajando en el mismo ambiente deben tomar distancia unas de las otras o sentarse de manera individual. Ese cuidado es necesario para evitar que el sucio extraído de un documento sea transferido a otro.

Se recomienda que la mesa donde estén trabajando sea forrada con papel pardo grande, sujetado de las puntas. La higienización debe ser hecha de abajo para arriba, con el fin de acumular el sucio en un solo lugar y evitar que la persona se ensucie. Deje un cesto para basura próximo a la mesa para ir retirando la basura acumulada.

A medida que se vaya haciendo la higienización del documento, preste mucha atención a la existencia de cintas adhesivas, adhesivos, clips, grapas - o cualquier otro tipo de metal - encontrados en el documento. Retírelos con un extractor de grapas (teniendo mucho cuidado de no dañar el documento) o con la espátula.

En caso que el documento esté muy sucio o amarillento, se recomienda que sea rallada la goma TK. Después que sea rallada, una parte será regada sobre cada hoja del documento, para que - en movimientos circulares con las puntas de los dedos - ayude a retirar la mayor suciedad posible del documento.

Después de pasar la goma rallada sobre la hoja, utilice la brocha para sacar el polvillo de la goma que deberá ser colocado en la esquina superior de la mesa forrada con papel pardo. Terminada la higienización de todas las hojas de los documentos, reserve el polvillo de la goma en un frasco transparente con tapadera, para reutilizarlo en la higienización del próximo documento. Si desea, ralle toda la goma y colóquela en un frasco transparente reservándola para la actividad de higienización; conforme se va utilizando colóquela en otro recipiente. Esa forma de guardar la goma ya utilizada permite que los alumnos vean si el documento está sucio por el color que va quedando en ella en cada reutilización. En promedio, un frasco pequeño trasparente lleno de goma rallada podrá ser utilizado para treinta documentos. Es claro, todo depende, de la cantidad de sucio que haya en la superficie del documento.



Ahora, las fotografías pasan por un proceso de higienización básica un poco diferente. En el lado de la imagen utilice el algodón en forma de bolitas y, en el otro, la brocha. Cuando sea necesario, utilice la goma rallada al reverso, como se explicó anteriormente para los documentos hechos en papel pergamino. Recuerde nunca pasar la goma rallada en el lado de la imagen, únicamente se debe utilizar en el otro lado.

Nuevamente, verifique si no hay ningún tipo de interferencia producida en el documento (clips, cintas adhesivas, adhesivos, etiquetas, etc.)

Así será realizada la higienización básica del documento. Es importante tener en mente que esos procedimientos son únicamente para la conservación y no solucionan problemas como manchas y pérdida de partes de los documentos. Cualquier otro procedimiento que tenga el objetivo de recuperar partes documentales es responsabilidad de los restauradores, siendo necesario guardar y proteger los documentos hasta que puedan ser enviados a esos especialistas.



## El acondicionamiento

El acondicionamiento será subdividido en: acondicionamiento para documentos en soportes papel de modo general (inclusive papel periódico) y acondicionamiento para documentos en soporte de papel fotográfico.

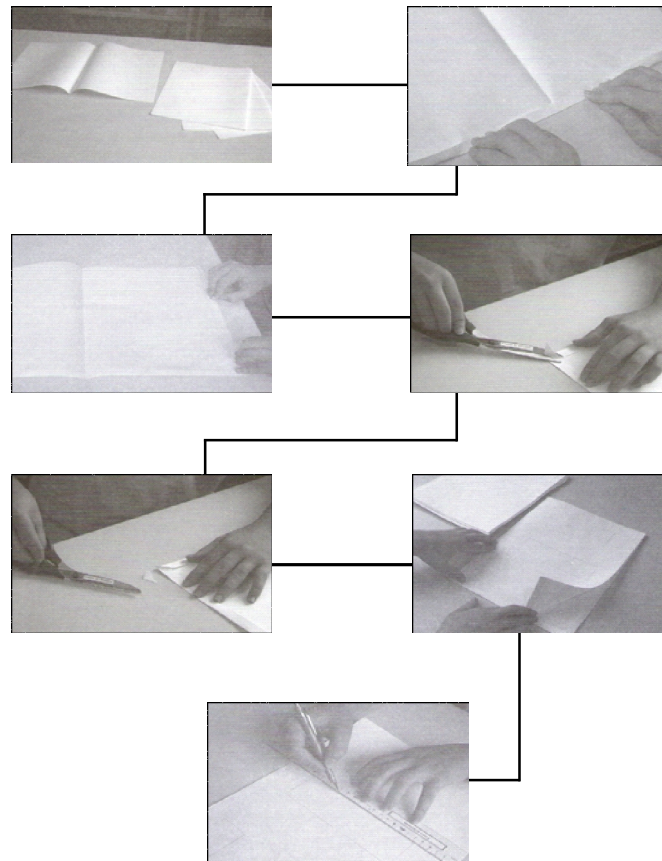
Para acondicionar documentos en soporte papel, se utilizarán los siguientes materiales:

- |  |                        |
|--|------------------------|
| a) Papel filiset neutro (68 g/m <sup>2</sup> ) | d) Portaminas (0.7 mm) |
| b) Regla (20 cm)                               | e) Goma                |
| c) Estilete                                    | f) Tijera              |

Las carpetas serán confeccionadas a partir del formato de cada documento que se desee acondicionar. Sin embargo, como sabemos que gran parte de los documentos de una escuela es producida en papel de formato A4 y oficio, la mayoría de las carpetas están siendo hechas a partir del modelo que corresponde a las necesidades de esos soportes.

Pasos para la confección del modelo de carpetas-patrón:

1. Cada paquete de papel neutro corresponde a 250 hojas de 66 x 96 cm, con las cuales es posible confeccionar mil carpetas de ese modelo. Esos datos facilitan el control del material utilizado.
2. Cada hoja debe ser dividida en cuatro partes iguales. Los alumnos y profesores serán orientados para dividir la hoja al medio y, después, dividir cada parte, nuevamente por el medio, utilizando regla y estilete.
3. En seguida, cada hoja debe ser doblada suavemente por el medio, de manera que no se marque el papel.
4. Hecho eso, el profesor o el alumno deberá hacer un doblez de aproximadamente 2 centímetros del lado derecho de la parte del centro, y en su margen inferior, doblándolas firmemente de inmediato.
5. El papel deberá doblarse de nuevo por el medio, considerando los dobleces ya realizados. En este caso, el doblez de ser bien marcado, pues este será el medio definitivo de la carpeta.
6. Listos los dobleces hechos en la parte de adentro de la carpeta, quedará en la esquina inferior derecha, un doblez de papel que deberá ser retirado con el auxilio de una tijera.
7. Utilizando portaminas de 0.7 mm, se harán dos rectángulos en la primera hoja de la carpeta. El primero tendrá 3 x 4 cm y será hecho en la parte superior derecha de la hoja. El segundo deberá hacerse en el centro del papel y tendrá 11 x 4 cm. Con un pedazo de cartón se puede confeccionar un molde para evitar trazar las medidas en cada carpeta nueva.



Así, la carpeta para acondicionamiento de documentos formato A4 y oficio está lista para utilizarse. Vale recordar que ese mismo modelo se puede adaptar para documentos de otros tamaños.

La importancia de los rectángulos hechos en la parte externa de la carpeta se discutirá en una fase posterior, referente a la identificación que el documento recibirá. Así, los campos trazados con lápiz carbón son fundamentales, ya que sirven para recuperar y tener acceso a la información del documento.

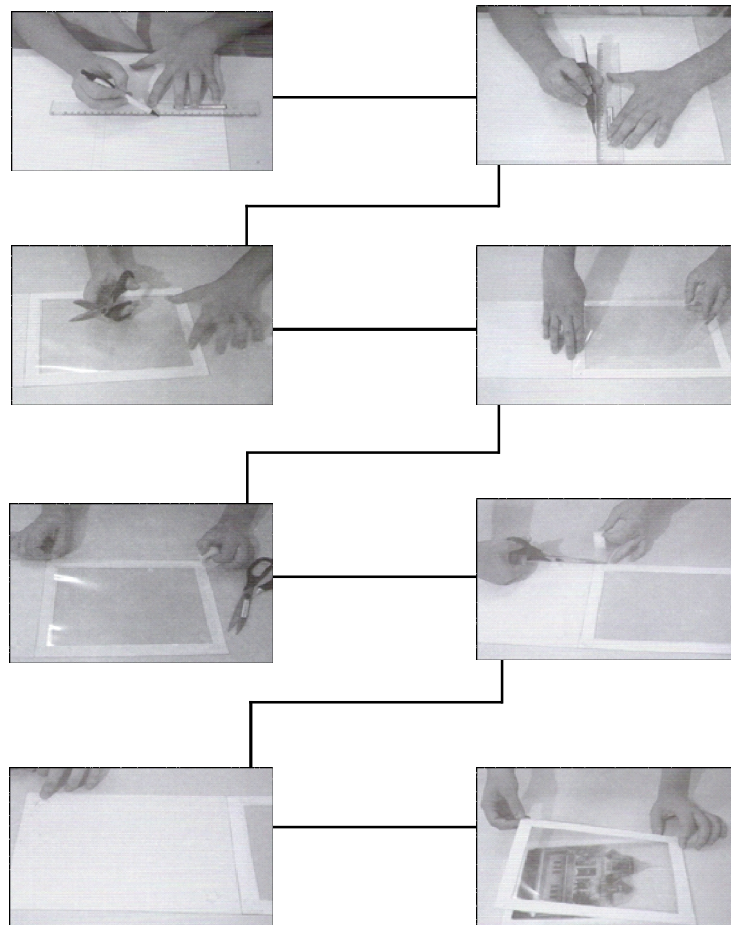
Para acondicionar documentos en soporte papel fotográfico, se deberán utilizar los siguientes materiales:

- |                                  |                     |
|----------------------------------|---------------------|
| a) Papel crescent                | g) Tijera           |
| b) Película de poliéster         | h) Regla            |
| d) Papel Kizuki (papel japonés)  | i) Guillotina       |
| e) Tiras de papel filiset neutro | j) Lápiz portaminas |
| f) Cinta de acetato              | k) Goma para borrar |

Pasos para la confección del modelo de carpetas para acondicionamiento de fotografías:

1. El primer paso es medir las fotografías, sumar a ellas 6 cm. y, con el portaminas, hacer un rectángulo con esas medidas sobre la hoja de papel crescent.
2. A continuación, con el auxilio del estilete y de la regla, recortar el papel crescent sobre los trazos de la medida.
3. Nuevamente, marcar 3 cm. en cada uno de los 4 lados, formando un nuevo rectángulo.
4. Recortar sobre esta nueva línea. Usted tendrá una moldura cuadrada.
5. Después, rayar nuevamente sobre la hoja de papel crescent con la medida de la foto más 6 cm.
6. Nuevamente se debe recortar el papel sobre el rectángulo hecho a partir de las medidas. Así, usted obtendrá otro rectángulo con las mismas medidas de la moldura hecha con el primer rectángulo.
7. Unir la moldura con ese último rectángulo con auxilio de la cinta de acetato.
8. Recortar la película de poliéster con la misma medida de la foto, sin aumentar ningún centímetro.
9. Unir ese pedazo de película poliéster al reverso de la moldura con la cinta de acetato.
10. Hacer cantoneras, de preferencia con el papel filiset neutro utilizado en las carpetas hechas para acondicionar documentos en formato A4 y oficio. Cada cantonera debe tener 1 cm. de ancho.
11. Pegar con pegamento neutro o cinta de acetato, 4 cantoneras en el segundo rectángulo hecho con papel crescent, las cuales deben quedar alineadas de acuerdo con las medidas de la fotografía.

12. La fotografía podrá, entonces, ser presionada por las esquinas de cada cantonera.



Este modelo de acondicionamiento, aunque sea más trabajoso, se escogió porque presenta muchas ventajas sobre el modelo de dobleces (con papel filiset) y el encapsulamiento, opciones bastante utilizadas en otras instituciones y que serán explicadas a continuación.

Una de las ventajas es la comprobada protección que este tipo de acondicionamiento proporciona contra el peso de otras fotos, cuando todas son guardadas dentro de la caja para archivar. Eso es porque, si colocamos una sobre otra, todas con la misma medida, el peso de acopio de las fotografías quedará concentrado en las respectivas molduras.

Otra ventaja es en cuanto al manejo. A diferencia del modelo de encapsulamiento, en el cual el investigador termina colocando su mano sobre la película de poliéster, único material que separa al consultor de la fotografía (corriendo el riesgo de rayarla), con este modelo, el consultor, inevitablemente, se apoyará en la moldura en vez de tocar la foto con los dedos.

Una tercera ventaja de este modelo es el hecho de ser de película (diferente del modelo hecho por medio de dobleces), lo que da sustento para transportar y evita dañar el documento cuando este fuere consultado o solicitado para exposición. Sin embargo, este modelo se destina solamente al acondicionamiento de fotografías originales, siendo sus copias guardadas en carpetas de dobleces de papel neutro.

Vea a continuación los pasos para la confección de carpetas de dobleces de papel neutro:

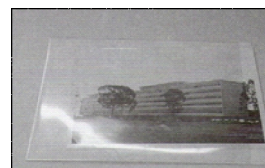
1. Medir la fotografía. Después, aumentar 2 cm. a su medida.
2. Recortar la hoja de papel neutro con esas medidas.
3. Doblar sus puntas para adentro hasta que ellas se encuentren. Haga dobleces bien firmes.
4. Después, colocar la fotografía dentro del cuadro, cerrando con las puntas que ya fueron dobladas.



Ese es el acondicionamiento más fácil y también bastante convencional.

Otro tipo de acondicionamiento muy utilizado para fotografías es el encapsulamiento. Vea a continuación los pasos para la confección de carpetas de encapsulamiento:

1. Rayar en un pedazo de papel crescent la medida de las fotografías aumentadas de 1 cm. Solamente del lado derecho deberán ser aumentados 5 cm.
2. Después, recortar el papel crescent sobre sus líneas trazadas.
3. Rayar nuevamente las medidas de la fotografía aumentadas de 1 cm. Sólo que esta vez tendrá que rayar en la película de poliéster con el auxilio de un pincel atómico de punta fina. No olvide de limpiar la película con algodón después de cortarla. Recuerde que esta vez no será necesario el aumento de 5 cm. del lado derecho.
4. Después, usando cinta mágica o neutra, prenda la película de poliéster sobre el papel neutro. Del lado derecho sobrarán 5 cm. de papel neutro y también una abertura para la introducción de la fotografía.



### **Cuidados con los ambientes**

Los ambientes donde están guardados los documentos y donde serán manejados deben recibir una serie de cuidados.

El primer cuidado está relacionado a la forma de mantener limpios los espacios y los utensilios. En el MEMO, durante el último año, siempre que es posible, conversamos con el personal de la limpieza, mostrando una serie de maneras para limpiar el espacio sin dañar

la documentación y, al mismo tiempo, facilitando el trabajo de los responsables.

Para la limpieza del piso se recomienda que no se empleen trapos muy mojados. El mismo procedimiento fue adoptado para estantes de libros, archivos de acero, mesas y sillas. Se debe usar regularmente una franela seca para retirar el polvo, ya que la humedad propicia el medio para la propagación de agentes perjudiciales al documento. Los estantes, las cajas de archivo y el exterior de los volúmenes deben limpiarse antes de su manejo. Se debe tener en cuenta lo anterior para prevenir que el sucio y la contaminación sean transferidos para el documento durante la manipulación.

Para eliminar la humedad relativa del aire, utilizamos un aparato deshumidificador en el MEMO. Sin embargo, después de los primeros seis meses, pudimos percibir que su uso próximo a la sala de consultas o al archivo permanente no era necesario, ya que el Centro está localizado en el segundo piso del edificio y posee grandes ventanas de vidrio, lo que facilita el calentamiento de esos dos espacios. Verificamos, entonces, que, de toda el área del MEMO, la más húmeda es el área de higienización y restauración, debido a la proximidad con el baño. De esa forma, el deshumidificador fue transferido para allá.

Es necesario tener mucho cuidado con el uso de deshumidificadores en el ambiente donde está el acervo. En caso que el deshumidificador posea depósito para la acumulación de agua, es necesario que los responsables del acervo se certifiquen que el depósito sea diariamente vaciado para evitar filtraciones en el área del acervo.

En días húmedos y lluviosos, se debe evitar abrir las ventanas y transportar paraguas o capas mojadas en los ambientes; si es posible, se deben dejar en el baño. En días más secos de lo normal no se deben abrir las ventanas. En los ambientes más secos se puede colocar una palangana con agua en la esquina de la sala. Sin embargo, esa medida se debe utilizar como solución inmediata, en la falta de un humidificador, es necesario duplicar a vigilancia sobre el acervo.

Es muy importante evitar la presencia de plantas en el ambiente.

Las salas de consulta y de higienización poseen ventiladores para refrescar el ambiente. En cuanto a los lavatorios de los baños, uno está sellado, pues el espacio funciona como reserva técnica, y el otro es frecuentemente inspeccionado por alguien del MEMO para certificarse de que el grifo está bien cerrado y la puerta recostada.

La exposición de los documentos (principalmente) a la luz es evitada. Todas las ventanas poseen cortinas largas que están permanentemente cerradas. La luz artificial, incluso en la sala de consulta, es evitada. Siempre que sea posible apague las luces en los ambientes.

Variaciones de temperatura y humedad acarrearán el “encogimiento” o la “dilatación” del documento. La humedad provoca el deterioro biológico, o sea, el surgimiento de moho. La reacción de las fotografías, en especial, a los contaminantes ambientales puede ser percibida por el cambio en su color, que pasa a quedar amarillento.

## Referencias Bibliográficas

CAMARGO, Ana María & BELLOTTO, Heloisa Liberalli. *Diccionario de terminología archivística*. Sao Paulo, Asociación de los Archivistas Brasileños/Secretaría de Cultura, 1996.

CASSARES, Norma Cianflone & MOI, Cláudia. *Cómo hacer conservación preventiva en archivos y bibliotecas*. Sao Paulo, Archivo del Estado, 2000 (Proyecto Cómo hacer nº 5).

FILIPPI, Patrícia de, LIMA, Solange Ferraz de & CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Cómo tratar colecciones de fotografía*. 2. Ed. Sao Paulo, Archivo del Estado, 2002 (Proyecto Cómo hacer nº 4).

FONSECA, Edson Nery da. *Conservación de bibliotecas y archivos en regiones tropicales*. Presentación de Gilberto Freyre. Brasilia, Ediciones ABDF, 1975.

GOMES, Sônia de Conti. *Técnicas alternativas de conservación: un manual de procedimientos para manejo, reparos y reposición de libros, folletos y mapas*. Belo Horizonte, Editora de la UFMG, 1992.

PALETTA, Fátima Aparecida Colombo. *Manual de higienización de libros y documentos encuadernados*. Sao Paulo, Hucitec, 2004.

SISTEMA DE ARCHIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE SAO PAULO. *Manual de conservación preventiva de documentos*. Sao Paulo, Edusp, 2005.

THE BRITISH LIBRARY. National Preservation Office. *Preservación de documentos: métodos y práctica de protección*. Traducción de Zeny Duarte de Miranda Magalhães dos Santos, presentación de Robert Howes. Salvador, EDUFBA, 2000.

## **Algunos sitios Web**

[www.cpba.net](http://www.cpba.net)

Proyecto Conservación Preventiva en Bibliotecas y Archivos.  
Acceso: 22 de mayo del 2006.

[www.funarte.gov.br](http://www.funarte.gov.br)

Fundación Nacional de Arte. Centro de Conservación y Preservación Fotográfica. Acceso: 6 de abril del 2006.

[www.iphan.org.br](http://www.iphan.org.br)

Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional.  
Acceso: 2 de febrero del 2006.

[www.fpheesp.org](http://www.fpheesp.org)

Fundación Patrimonio Histórico de la Energía de Sao Paulo.  
Acceso realizado: el 22 de mayo del 2006.

[www.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.arquivoestado.sp.gov.br)

Archivo del Estado de Sao Paulo. Acceso: 22 de mayo del 2006.

[www.aber.org.br](http://www.aber.org.br)

Asociación Brasileña de Encuadernación y Restauero. Acceso: 22 de mayo del 2006.

# **Sistematización del pilotaje de la homologación curricular en el tercer ciclo de educación básica: la perspectiva de los actores**

## **Piloting the systematization of curriculum approval in the third cycle of basic education**

**Jenny Xiomara Castro**

*jexicast@gmail.com*

**Zoila Suyapa Padilla**

*padilla20@yahoo.es*

*INIEES, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*

### **Resumen**

En el marco del trabajo del Proyecto de Homologación del Tercer Ciclo, la UPNFM a través del INIEES, a solicitud de la Secretaría de Educación con apoyo del BID y GIZ-GOPA, desarrolla el proyecto de Sistematización del cambio curricular en cinco centros educativos de diferentes modalidades de enseñanza. Para Martinic (1984) la sistematización de experiencias es un proceso de reflexión, que permite ordenar u organizar procesos, resultados de un proyecto, buscando en esa dinámica las dimensiones que puedan explicar el curso que asumió el trabajo que se hizo. Se considera como un proceso de aprendizaje, que comparte con la investigación y la evaluación algunos procedimientos metodológicos básicos. Bajo el supuesto, como nos señala Fullan (1993), que los docentes pueden generar nuevos saberes como producto del cambio curricular.

**Palabras clave:** Sistematización, Homologación Curricular, Educación Básica, Cambio Curricular.

**Abstrac:** Under the Working Draft of the Approval of the Third Cycle, UPNFM through INIESS, at the request of the Ministry of Education with support from IDB, GIZ-GOPA develops the project on the systematization of curriculum change in five schools in different teaching modalities. According to Martinic (1984) the systematization of experiences is a process of reflection that allows sorting and organizing processes, outcomes of a project looking at the dynamic dimensions that may explain the course taken by the task carried out. Sharing research and evaluating some basic methodological procedures is considered a learning process. Under the assumption, Fullan (1993) points out that teachers can generate new knowledge as a result of curriculum change.

**Key words:** Systematization, Curriculum Approval, Basic Education, Change.

## Introducción

En el marco del proceso del Diseño del Curriculum Nacional Básico (DCNB) generado a partir del año 2004, la Secretaría de Educación de Honduras inicia en el 2012 la creación de grupos de trabajo para realizar un diagnóstico preliminar sobre el estado de los procesos de esta Reforma en el Tercer Ciclo de Educación Básica con apoyo de la consultoría de la GIZ-GOPA. Producto de esa consultoría es el análisis exploratorio que destaca la coexistencia en este tramo de la Educación Básica de diversas modalidades de atención (ciclo común, ciclo básico técnico, tercer ciclo como parte de un Centro de Educación Básica) y que en estas modalidades se han incorporado de manera parcial los estándares y programaciones contempladas en el Diseño del Currículo Nacional Básico.

Considerando que esta diversidad en la implementación de propuestas curriculares constituye uno de los factores que afectan no sólo la movilidad estudiantil en la educación básica obligatoria, sino también los niveles de cobertura y calidad contemplados en el país para las Metas del Plan Educación para Todos, la Secretaría de Educación da

inicio en el año 2013 un Proyecto Piloto del Plan de Homologación Curricular para el Tercer Ciclo, definiendo Homologación como "...una herramienta o instrumento que contiene un conjunto de criterios de referencia a ser utilizados en el proceso de análisis y evaluación comparativa de planes de estudio, cuyo propósito es garantizar la calidad y pertinencia de la oferta educativa"

(Documento de Diagnóstico del Tercer Ciclo, 2012).

En el año 2013, el Instituto de Investigación y evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, a solicitud de la Secretaría de Educación, conduce la sistematización de los resultados, herramientas y productos del Proyecto Piloto de Homologación de los Planes de Estudio del III Ciclo en cinco centros educativos que forman parte de la primera experiencia como base para ampliarlo a la totalidad de los centros educativos del país.

Centros y participantes en el proyecto de sistematización de la homologación curricular del III ciclo de educación básica

<b>Nombre del Centro Educativo</b>	<b>Modalidad de Tercer Ciclo</b>	<b>Localización</b>	<b>No. de Docentes en el Equipo Base</b>
Instituto España Jesús Milla Selva	Ciclo Común de Cultura General	Colonia Kennedy, Tegucigalpa	15
Instituto Técnico "Marco Antonio Andino"	Ciclo Básico Técnico	Col. Altos del Paraíso, Comayagüela	22
Instituto Técnico "Saúl Zelaya Jiménez"	Ciclo Básico Técnico	Col. La Pradera, Tegucigalpa	14
Centro de Innovación e Investigación Educativa	Ciclo Común de Cultura General	Campus UPNFM, Tegucigalpa	22
Instituto Mixto Hibuerras	Ciclo Común de Cultura General	4ta ave, Comayagüela	36

## I. Marco Conceptual: Los Determinantes del Cambio en Educación

El proceso de cambio educativo, escolar, es -por naturaleza- dinámico y complejo, como lo han señalado muchos autores. Las lecciones aprendidas después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en los sistemas educativos, constatan, como ha destacado Fullan (1993) que en los procesos de cambio, **“los problemas son compañeros inevitables”**, dado que éste se desarrolla más allá de voluntades individuales y de alteraciones estructurales, **implicando la conjunción de múltiples factores puestos en juego.**

En gran medida, esta problemática es condicionada por los diversos significados atribuidos al cambio educativo. Siguiendo a Michael Fullan(2002), el cambio en las organizaciones pasa de un enfoque de métodos de intervención externa, como forma dominante de pensamiento sobre el cambio planificado en los setenta; se fue pasando en los ochenta (Fullan, 1982) al significado del cambio para los agentes. Sin embargo, en la práctica, la realidad es no-lineal, dice Fullan (1993), por lo que sólo queda -en condiciones de complejidad dinámica- desarrollar la capacidad interna y externa de aprender a gestionar el cambio. Desde esta perspectiva, la nueva manera con la que se entiende el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, familias, profesorado y directivos) desarrollan la capacidad de cambiar (Fullan, 1993).

Este principio, se vuelve evidente, en el cambio curricular. De forma general cabe entender por **cambio curricular** a *“una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos”* (Fullan, 1987).

El desafío del cambio curricular proviene -por tanto- de que el curriculum es un proceso en permanente reconstrucción, inscrito en unos contextos físicos y sociales determinados, es decir, en una cultura escolar. En la medida que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando a

través de un largo proceso temporal, en los que se han ido socializando los nuevos miembros, incorporando las normas y desarrollando creencias, genera el papel/sensación de seguridad/continuidad que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-. Esto hace que, la cultura escolar se haya considerado tradicionalmente como conservadora ante el cambio. Para Schein (1990) esta reacción se puede entender como una forma para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los dilemas de la reintegración interna.

Michael Fullan y Andy Hargreaves, pedagogos canadienses (docentes e investigadores de la Universidad de Toronto), señalan seis problemas que obstaculizan el cambio y la innovación en las escuelas.

- a) El primero de ellos es la sobrecarga de tareas, exigencias y expectativas que pesa sobre los docentes. Los currículos escolares se han diversificado, complejizado y extendido: cada vez son más las áreas y temas que deben ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes.
- b) El segundo problema detectado por los autores es el aislamiento. Este fenómeno limita el acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, acumulando el cansancio en cada maestro individualmente. Paralelamente permite existir y persistir a la incompetencia.
- c) Un tercer problema radica en el mito de que el trabajo en equipo automáticamente producirá la mejora de la enseñanza. Si bien hay muchas pruebas de que el trabajo en equipos colaborativos produce innovaciones y mejoramiento sostenido en la enseñanza, la relación entre trabajo en equipo y mejora no es causal ni directa.
- d) En cuarto lugar, los autores señalan que la competencia docente es desaprovechada. Esto significa que la experiencia, los ensayos y pruebas que los docentes van realizando en el ejercicio de su profesión y que resultan positivos para el mejoramiento de la enseñanza no son puestos en circulación más allá de ellos mismos y sus aulas.
- f) La falta de movilidad en el rol docente aparece como un quinto problema que obstaculiza la innovación educativa. Los problemas

reseñados anteriormente influyen fuertemente en éste, pues si el docente se encuentra sobrecargado, trabajando solo, sin compartir con sus colegas las prácticas de enseñanza que desarrolla, es muy difícil que pueda producir mejoras. Algunas alternativas parecen centrarse en el rol de tutores que pueden desarrollar los docentes más experimentados en relación a los novatos, los proyectos de capacitación que valorizan el trabajo en grupos, la ayuda y el análisis de las dificultades que los docentes expertos pueden ofrecer a los más jóvenes.

- g) Finalmente, la reforma frustrada es el último problema, en tanto muestra que los plazos que estipulan los planificadores de políticas son irreales (al buscar resultados inmediatos), los problemas son complejos y no admiten soluciones fáciles, se suelen preferir soluciones estructurales (nuevos diseños curriculares) cuando muchas veces lo que se requiere son prácticas concretas diferentes y diferenciadas según el contexto y las situaciones, no se han estimado apropiadamente sistemas de seguimiento y apoyo a las innovaciones propuestas, y los docentes no están compenetrados con las reformas propuestas (ya sea porque crean que los problemas son otros que los identificados por las administraciones, o porque sostengan que las soluciones deben ser distintas).

Para que los esfuerzos de cambios tengan éxito, según Fullan, estos problemas deben ser vistos como algo natural, fenómenos previstos, aunque requieran técnicas de resolución de problemas y revisiones regulares para tomar decisiones. Los cambios propiamente educativos requieren para ser productivos habilidades, capacidad, compromiso, motivación, creencias; éstos no pueden ser cambiados sino a través del diálogo compartido, la reflexión y la participación. Fullan (1993), por ello, precisa: *“Es probable que el mayor problema en la educación pública no sea la resistencia al cambio, sino la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acrítica y superficialmente sobre una base fragmentada ad hoc”*. Díaz (1989) profundiza en el tema, añadiendo los siguientes condicionantes:

### **1. Desde la perspectiva de las propuestas de innovación:**

- a) El modelo o paradigma que inspira la innovación dentro del

sistema y sus decisiones administrativas debe ser compartido con los docentes.

- b) La legitimación de la innovación y la negociación de la implementación, debe llevarse a cabo. Las propuestas deben ser contextualizadas, coherentes con las necesidades del sistema, y deben aportar soluciones a problemas inmediatos y mediatos.
- c) La dotación de medios y recursos debe ser coherente con las posibilidades del profesorado y del centro educativo: es necesario un tiempo suficiente para adquirir formación y conocimientos sin sobrecarga de trabajo, así como un apoyo técnico para su adecuado funcionamiento.
- d) Un compromiso social, específicamente de los agentes inmediatos, es indispensable para la realización de cambios. Los proyectos de innovación son ineficaces cuando no existe un compromiso de todas las fuerzas sociales que participan y se involucran en él.

## **2. Desde la perspectiva del profesor:**

- a) La perspectiva de la eficacia de la reforma y de su utilidad para el sujeto deben ser claras, ya que el desconocimiento de la filosofía educativa que subyace en un planteamiento incentiva una actitud de duda acerca de su eficacia.
- b) La falta de experiencia, el no haber participado en la implementación de otros programas influye en su realización. Es necesario tener en cuenta que cualquier tipo de tarea o proceso que lo coloque en situación de inseguridad personal o amenace su autoestima profesional creará una actitud de rechazo.
- c) La auto percepción como docente y la satisfacción en el trabajo que se tenga condicionan la innovación, considerando la auto exigencia personal y los refuerzos sociales como dos agentes claros.
- d) La falta de estímulos y motivaciones apropiadas contribuye a la reacción de rechazo. Debe existir un entorno facilitador y un entorno gratificante.

La alternativa planteada por Fullan y Hargreaves es sostener “escuelas totales” que permitan el desarrollo de “docentes totales”. Aquí la

noción de cultura es fundamental, al ser ésta la que permitirá el crecimiento y la mejora. Una de las principales estrategias es reconocer la potencialidad del trabajo en equipo, pero superando la balcanización que supone la fragmentación del cuerpo docente en facciones encontradas y antagónicas, el trabajo en equipo fácil que no ahonda en los fundamentos o principios de la profesión, y el trabajo en equipo artificial caracterizado por privilegiar procedimientos burocráticos y formales.

Este posicionamiento devuelve la responsabilidad personal por las buenas resoluciones a docentes y directivos más allá de las determinaciones curriculares y de la administración. Desde la perspectiva cultural, el cambio educativo se construye en un proceso de mediación - interacción entre las propuestas de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones y actitudes del profesorado y del centro educativo que van a condicionar en gran parte, el funcionamiento de la innovación en los contextos importantes de cada centro educativo. Fullan (1993) advierte que en "realidad, las reformas educativas llegan a ser lo que los profesores son capaces de hacer en la práctica con las mismas.

## **II. La homologación curricular en el tercer ciclo de educación básica. La sistematización del proyecto piloto**

La educación básica obligatoria, es entendida en el Currículo Nacional Básico (CNB) hondureño, como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación.

De acuerdo a los análisis realizados por la SE y GIZ-GOPA (2012), la Educación Básica en Honduras ha transitado por un proceso de cambios en las últimas décadas: la definición de obligatoriedad de la educación básica; el pasaje de una concepción curricular por grados y cursos a la definición de la educación básica organizada en ciclos; el reconocimiento de la diversidad cultural y de la localización geográfica del alumnado; así como la necesidad de transitar hacia una educación básica para todos y de calidad.

Este proceso ha generado la coexistencia de diversas ofertas educativas en el Sistema Educativo Nacional por lo que, la Secretaría de Educación, en el marco de la Ley Fundamental de Educación se ha propuesto lo que ha llamado la "Homologación del Tercer Ciclo" en base al DCNEB.

El concepto de homologación en el campo de la educación, generalmente refiere a acciones de reconocimiento, equiparación, equivalencia, acreditación, convalidación de títulos o estudios realizados.

Los objetivos de la homologación del Tercer Ciclo, en el caso de Honduras, se definen de la siguiente manera:

- a) mejorar el acceso y ampliación de cobertura del Tercer Ciclo a través de una educación de calidad.
- b) asegurar la acreditación del Tercer Ciclo con el fin de permitir la movilidad entre modalidades.
- c) asegurar que los estudiantes del Tercer Ciclo puedan ingresar al siguiente nivel educativo con las competencias requeridas.

Para realizar este trabajo se debió definir el alcance del concepto de homologación y los contenidos asignados, por lo que se realizó un proceso de diagnóstico y análisis durante el año 2012 en el que se llevaron a cabo consultas a especialistas de la Secretaría de Educación, se analizaron materiales elaborados anteriormente y procesos seguidos en la implementación del CNB y DCNEB en 1ero y 2do de ciclo de educación básica, entre otros.

Además, en el marco del Componente 5 de PROEFA (GIZ-GOPA) se realizó un diagnóstico sobre la socialización y oferta real del DCNEB y CNB en las diferentes modalidades de Tercer Ciclo.

En este diagnóstico se encontró que tanto en las modalidades regulares como alternativas no hay homogeneidad en la denominación del tramo de Tercer Ciclo de la Educación Básica. Esto aportó varias líneas centrales que fueron objeto de reflexión en el Taller "Definición de estrategias para la homologación del Tercer Ciclo de la Educación Básica" en Agosto 2012 convocado por la Secretaría de Educación y organizado por el equipo de GIZ-GOPA.

Como resultado del taller se establece la necesidad de alinear la malla curricular en el aula con la malla curricular establecida en el DCNB. También resulta la necesidad de elaborar un plan y cronograma de ajustes proyectando recursos y costos para la aplicación del DCNB en la situación actual del docente en el aula de clases.

Este proceso de homologación del currículo impartido en el aula, a los estándares y contenidos del DCNB, comprende tres fases: (i) el establecimiento de una línea de base en términos de la correspondencia entre la malla curricular aplicada en el aula con el DCNB; (ii) una fase de alineamiento de la malla curricular impartida en el aula con el DCNB, que comprende tanto los procesos curriculares y como administrativos que conlleva su implementación a nivel del área específica; y (iii) el establecimiento de un Plan Curricular de Centro (PCC) que operativiza el proceso de alineamiento a nivel de todas las áreas impartidas en el centro escolar.

Estas fases, fueron precedidas de una fase de pilotaje en el año 2013 que incluye una estrategia de Homologación en 10 centros educativos seleccionados para tal fin, donde se aplicaron todas las condiciones requeridas para que el DCNB se gestione como referente curricular.

En el marco de este proyecto, la Secretaría de Educación de Honduras establece una alianza con el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, institución con la que ya cuenta con un Convenio Marco de Colaboración. El Banco Interamericano de Desarrollo se identifica como contraparte financiera de este proyecto.

A través de la consultoría del INIEES y con el financiamiento del BID, se busca realizar la sistematización de las experiencias de aplicabilidad del Proyecto Piloto de Homologación de los Planes de Estudio del III Ciclo en cinco centros educativos que forman parte de la primera experiencia piloto lo que permitirá un acercamiento de primera mano para anticipar las condiciones mínimas para la replicabilidad del cambio curricular en las diferentes modalidades del Tercer Ciclo.

### **III. Desarrollo del proyecto de Sistematización del Pilotaje: Primera Fase**

Este proyecto se ha desarrollado en dos fases, a partir de Junio de este año 2013. La primera Fase se desarrolló de la siguiente manera:

#### **A. Primera Fase: Caracterización del escenario de inserción del proyecto de Homologación en el Centro Educativo**

##### Objetivos

- a) Concertación sobre la necesidad y naturaleza del proyecto de Sistematización
- b) Contextualización del proceso de inserción del cambio desde la perspectiva de los actores de los centros educativos involucrados
  - ◆ En esta primera fase se logró la concertación del proyecto de sistematización con las autoridades y docentes involucrados en cada uno de los centros, se caracterizó la inserción del proyecto de cambio curricular desde la mirada de los actores docentes y autoridades de centro y se identificaron necesidades particulares y generales para mejorar la gestión del proyecto de Homologación Curricular. Identificar sus percepciones sobre el contexto inicial del cambio curricular en el Tercer Ciclo
  - ◆ Identificar sus percepciones sobre elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso
  - ◆ Identificar aspectos relacionados con la auto percepción de su rol en el proceso del cambio curricular
  - ◆ Identificar necesidades inmediatas para la mejora del proceso del cambio curricular

Estas reuniones tuvieron duración de tres horas en cada centro educativo, realizándose un total de quince reuniones con docentes y cinco reuniones con Directores. Es de hacer notar, que dadas las condiciones exigidas para la utilización máxima del tiempo de clase frente a alumnos, desarrollar estas reuniones cada quince días ha sido un logro de las concertaciones entre los equipos de la Unidad de Educación Básica, las instancias administrativas y los equipos de investigadores y de docentes de los centros educativos.

## Resultados

### a) Concertación sobre la necesidad y naturaleza del proyecto de Sistematización

- ◆ Reunión de análisis sobre la necesidad de la Sistematización del pilotaje de la Homologación en el Tercer Ciclo.
- ◆ Reuniones técnicas sobre la definición de la naturaleza del proyecto de Sistematización.
- ◆ Diseño y formalización del proyecto.
- ◆ Socialización del proyecto de Homologación a autoridades de la UPNFM.
- ◆ Diseño de herramientas metodológicas.
- ◆ Capacitación de los equipos de campo.

### b) Caracterización del escenario de inserción del proyecto de Homologación en el Centro Educativo

#### 1. Identificación de percepciones de los docentes sobre las estrategias de inserción del cambio curricular en el tercer ciclo de educación básica

Los actores docentes presentan una gran cantidad de coincidencias de criterios en cuanto a su percepción sobre la inserción del cambio curricular en el Tercer Ciclo, independientemente de la modalidad ejecutada en el cada uno de los centros.

Estas coincidencias se refieren a:

- a) **Falta de conocimientos previos sobre el DCNB:** Los actores docentes señalan el poco conocimiento previo del Centro Educativo acerca de la reforma curricular, particularmente del diseño del Currículo Nacional Básico. Muy pocos de los actores dicen haber participado en los equipos de diseño curricular y/o capacitaciones iniciales. En ninguno de los centros visitados se señala que existieran discusiones conjuntas sobre la naturaleza y contenidos del nuevo diseño curricular. Todos los centros, excepto los institutos técnicos, hasta este año conocen y empiezan a utilizar el DCNB. Expresiones asociadas a esta

percepción son las siguientes: " Hemos sido los olvidados del sistema"; "A los de Tercer Ciclo nos han mantenido al margen de las capacitaciones demasiado tiempo", " No nos han dado seguimiento curricular".

Esta situación se ha intentado superar con las informaciones recibidas al entrar al proyecto de Homologación, con el inconveniente de que no ha sido para todos los docentes pues éstas se han dirigido particularmente a los Coordinadores de área.

- b) **Poca claridad sobre los cambios a realizar y poder de decisión sobre los mismos:** Para los docentes, los cambios han sido introducidas por medio de las instrucciones recibidas. Estas han sido insuficientes y poco claras y varían según el nivel administrativo: a nivel Central se presentan diferencias con el nivel Distrital y/o con las Direcciones de los centros. Es decir, para ellos los tres niveles no están alineados ni en concordancia o claridad de los cambios a realizar y procedimientos a seguir, por lo que se genera confusión e incertidumbre. Ejemplo de esta situación son los procedimientos referentes a las nuevas formas de evaluación y calificación, la flexibilización en la planificación así como la introducción del Bachillerato Técnico Profesional. La salida que han encontrado es consensuar acuerdos internos del centro educativo para resolver situaciones específicas, lo que expresa un intento de autonomía que si es bien manejada, puede resultar saludable. En caso contrario, podría introducir más elementos de caos.
- c) **Tendencia a una concepción administrativa de la naturaleza de los cambios:** En cuanto a la naturaleza de los cambios, los docentes perciben con mayor fuerza cambios en la administración del currículo que aquellos referidos a cambios del modelo paradigmático. Es así que, de acuerdo a sus percepciones, se trata de trasladar el DCNB a los nuevos esquemas de programación y planificación. Este procedimiento les resulta complicado por los requerimientos de tiempo para planificar, la falta de alienación entre los textos de cada área con los estándares y contenidos, la falta de estándares en algunas áreas y la poca disponibilidad de recursos de enseñanza especialmente los tecnológicos. También se agrega a esta percepción la poca familiarización con el DCNB.

2. Identificación de percepciones de los docentes sobre su rol en el cambio curricular del tercer ciclo

- a) **Involucración en la ejecución del proceso de cambio:** A pesar de las dificultades percibidas en la inserción del cambio curricular, la mayoría de los docentes están involucrados en la ejecución del cambio, ya sea utilizando como referente curricular único el DCNB (la mayoría) o combinando éste con los rendimientos básicos o con sus propios programas (el CIIE). Es decir, todos los docentes están haciendo uso del DCNB, con mayor o menor intensidad. Estas acciones están referidas básicamente a programación y planificación.
- b) **Tipo de rol percibido en el cambio:** Aún cuando los docentes están desarrollando actividades relacionadas con el cambio curricular, no se perciben a sí mismos con un rol de promotores o generadores del cambio, sino como ejecutores del mismo. Esta percepción hace que se sientan desbordados por requerimientos y tareas que les provocan desgaste laboral y sentido de vulnerabilidad y además, una posición de dependencia académica. Algunos de ellos superan esta situación aplicando su creatividad al hacer sus propios ajustes a la programación y a la planificación o incluso creando sus propios estándares. Este caso se da cuando el docente posee una mirada más crítica, una base teórica más sólida y/o un grupo de referencia para tomar decisiones profesionales colegiadas. Un ejemplo de este caso son docentes de las áreas de educación física, arte, inglés, moral y cívica. También parece influir el grado de incertidumbre que sientan con respecto a su estabilidad laboral.
- c) **Percepción del impacto en el perfil del egresado de tercer ciclo que tendrán los cambios introducidos:** La mayoría de los docentes no están convencidos de que los cambios curriculares puedan resultar en una mejoría del perfil del egresado. Entre las razones expuestas para esta percepción están: la eliminación de contenidos temáticos que se dio al integrar las asignaturas en áreas, la facilidad de promoción que ofrecen las nuevas formas de evaluación del rendimiento, la introducción de demasiados cambios al mismo tiempo sin que los docentes estén debidamente capacitados. Estos elementos hacen que el docente perciba que pierde control sobre la formación del estudiante al introducirse

estos cambios del currículo.

3. Identificación de oportunidades y desafíos del cambio curricular desde la perspectiva de los docentes involucrados en el cambio curricular:

*Oportunidades percibidas*

- a) **Actualización profesional:** Para los docentes, los cambios curriculares actuales representan una oportunidad para actualizarse profesionalmente si se brindan los espacios en los que cada uno pueda acceder a nuevas metodologías. Esperan que esta oportunidad se dé equitativamente y de manera oportuna. Las temáticas de actualización requeridas se detallan en la matriz de necesidades presentada por cada uno de los centros educativos. Señalan que este proceso le obliga a leer más y a realizar consultas.
- b) **Intercambio de experiencias:** La misma dinámica del cambio exige un intercambio de experiencias entre docentes, lo cual es percibido por ellos como una oportunidad de mejorar sus relaciones y fortalecer sus capacidades. Hasta ahora, todos los centros involucrados han puesto en marcha un sistema propio de interconsultas, aprovechando el aporte profesional de cada uno.
- c) **Obtención de recursos para el aprendizaje:** Los docentes esperan que la involucración en el proceso de cambio les deje como ganancia un caudal de insumos para innovar sus recursos de aprendizaje y enseñanza. Existe una percepción positiva de la dotación de textos, aún cuando ésta no se ha completado en algunos casos. Los Institutos Técnicos en particular, confían en que el nuevo impulso del cambio curricular les abrirá las puertas para solventar todas las necesidades en equipo y personal, expectativa que requiere ser aclarada.

*Desafíos percibidos*

- a) **Inseguridad sobre el estatus laboral:** La incidencia de los cambios curriculares en la extensión y tipo de dedicación laboral es uno de los desafíos y preocupaciones centrales del proceso

actual para los docentes y directivos. Los docentes creen que se disminuye su estatus al ser ubicados como Tercer Ciclo porque aún lo ven como parte de Educación Primaria. Creen que ya no se ubicarán en nivel de Educación Secundaria.

Existe una intensa búsqueda de medidas creativas para lograr el equilibrio entre los derechos adquiridos y las exigencias de los cambios.

- b) **Necesidad de definición de su estatus como centros piloto:** Uno de los desafíos a los que se enfrentan los centros involucrados es asumir su papel de centros piloto. Para algunos docentes esto significa servir de “conejiillos de indias” y lo ven con mucho recelo. Otros esperan que este rol se les clarifique desde el nivel central antes de que el DCNB se replicado a nivel nacional. Los centros creen que se disminuye su estatus al tener que integrarse a los dos primeros ciclos de Educación primaria.
- c) **Preocupación por el contexto social, tanto interno como externo:** la actual situación social caracterizada por la presencia de maras y pandillas dentro y fuera de los centros, la vulnerabilidad ante diversas formas de violencia así como el impacto de la crisis económica en el valor adquisitivo de las familias y de ellos mismos, constituyen uno de los desafíos más grandes percibidos por los docentes para poder conducir los cambios curriculares. La percepción generalizada es que las condiciones sociales son muy desfavorables por lo que se requiere flexibilizar y contextualizar adecuadamente los procesos así como ofrecer mecanismos de seguridad y protección al docente tanto como a los estudiantes.

#### 4. Necesidades inmediatas y mediatas para desarrollar el cambio curricular

Cada uno de los cinco centros involucrados en el proyecto de sistematización, identificó sus propias necesidades en una matriz que se trabajó de forma participativa entre los docentes (Ver Anexo). Como necesidades comunes se destacan las siguientes:

- a) **Revisión y finalización del diseño de todas las áreas del currículo y los recursos asociados:** Para la mayoría de los docentes, aún se requiere, alinear el Diseño del Currículo a la

modalidad del Centro, completar los estándares que hacen falta y alinear el ordenamiento de los bloques de contenido con el contexto temporal y social. También recomiendan revisar el alineamiento de los textos con los contenidos y flexibilizar los esquemas de programación y planificación.

- b) **Dotación completa de los insumos básicos:** El cuadro de necesidades refleja que todavía se requieren insumos básicos para asegurar el proceso, tales como completar la dotación de textos, proveer de papelería y material de reproducción (por el uso continuo de Guías de trabajo), acceso a internet y maquinaria y equipo de talleres, entre otros. Según los docentes, esta dotación se hace más crítica dado que las medidas actuales les impiden realizar actividades de captación de fondos.
- c) **Acompañamiento académico:** También destaca una fuerte necesidad de acompañamiento académico, tarea que sobrepasa la capacidad de los actuales cuadros administrativos y técnicos, por lo que requiere un replanteamiento de la forma y contenidos de actualización y capacitación docente y administrativa. Una propuesta de los docentes es la de incorporar la figura del coordinador académico general que dirija todo el proceso de cambio y pueda tomar decisiones académicas. No recomiendan la capacitación en cascada y generalista.

## V. Desarrollo del proyecto de sistematización del pilotaje: segunda fase

**Objetivo:** Caracterizar la aplicabilidad del DCNB en el contexto del aula, desde la percepción de los actores del centro educativo y responder a algunas necesidades de acompañamiento del proceso.

**Metodología:** Reuniones de Sistematización de experiencias de aula con los docentes y coordinadores académicos, compilación y procesamiento de las experiencias significativas por área académica, procesamiento de los resultados emergentes y sus implicaciones en el proceso de cambio educativo y en la formación de docentes para el cambio. En este proceso se realizaron las siguientes acciones:

- a) Aplicación de cinco herramientas metodológicas de sistematización: ficha de resumen de experiencias significativas

por Área Curricular, ficha de análisis de estándares logrados y no logrados, ficha de criterios de calidad para la valoración de las experiencias de enseñanza, guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área y una Guía de Relato para el Equipo Investigador.

- b) Encuentros de grupos focales para compilación y análisis de experiencias pedagógicas significativas según las áreas del Currículum, como resultado de ello: realización de 10 encuentros por cada centro. En total 50 encuentros de grupos focales, compilación y análisis de experiencias significativas por área académica, identificación de los estándares trabajados y no trabajados en cada centro e identificación de obstáculos y alternativas de solución.
- c) Talleres de capacitación para el equipo base: dos talleres de capacitación con equipo base UPN y de los cinco centros educativos participantes, valoración conceptual del cambio curricular y familiarización con el proceso de sistematización pedagógica.
- d) Procesamiento de resultados emergentes: realización de reuniones quincenales para procesamiento de resultados, identificación de las percepciones y propuestas de los centros piloto sobre los determinantes pedagógicos del cambio curricular.
- e) Análisis de Implicaciones de los hallazgos: análisis valorativo de las experiencias sistematizadas, identificación de implicaciones para la formación docente.

## **VI. Discusión de resultados de la segunda fase del procesos de sistematización**

### **A. Construcción de la información**

En esta segunda fase del proceso, nuestro objetivo fue el de profundizar sobre los determinantes pedagógicos que moldean las experiencias de enseñanza y que han sido desarrolladas por los docentes tomando como referente el cambio curricular en el Tercer Ciclo. Establecer esta caracterización nos puede permitir fortalecer la labor docente dentro del aula y apoyarlo con procesos formativos enriquecedores.

La elaboración de los instrumentos que se utilizaron en el proceso fueron, al mismo tiempo que un proceso de diseño, un elemento de capacitación para los participantes, tanto del equipo de investigadores como de los centros educativos.

Fueron construidas cuatro herramientas enumeradas en el cuadro anterior: 1. Ficha de resumen de experiencias significativas por Área Curricular 2. Ficha de análisis de estándares logrados y no logrados 3. Ficha de Criterios de Calidad para la Valoración de las Experiencias de Enseñanza 4. Guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área. Además, los miembros del equipo investigador escribieron su propio relato de la experiencia vivida en este proyecto.

Podemos resaltar las fuentes que han sido fundamentales para construir la información a partir de estas herramientas: Los encuentros quincenales con los equipos de cada centro educativo, la sistematización en fichas de la información presentada por los docentes en cada uno de los encuentros, los resúmenes y transcripciones de las reuniones de los equipos donde se reflexiona sobre los aspectos principales planteados por los grupos focales, la valoración de las experiencias por procesos y momentos significativos desde una perspectiva de enseñanza significativa, los talleres de capacitación desarrollados en el marco del proyecto.

Sobre las herramientas utilizadas, coincidimos con González (2000) cuando señala: "El instrumento tiene un carácter interactivo y puede generar múltiples significaciones para la práctica según el momento y las personas que estén implicadas". El hecho de que las herramientas tuvieran un carácter participativo y reflexivo, contribuyó a generar una dinámica singular dentro de los grupos focales y docentes participantes en los cinco centros participantes.

Esta dinámica tomó su tiempo para establecerse puesto que exigía salir del patrón estímulo-respuesta y no estar centrados únicamente en producir datos aislados, sino también en darles un sentido a éstos y rescatar un conocimiento sobre su propia práctica con un enfoque sistémico. El proceso seguido para la recuperación de las experiencias significativas de enseñanza incluyó los siguientes pasos:

selección de la experiencia, recuperación y relato inicial en el grupo focal, descripción en la ficha resumen. Estas fichas fueron resumidas analíticamente por los investigadores, quienes también realizaron la valoración crítica de las experiencias sistematizadas por los docentes. La Guía de reflexión sobre el cambio curricular fue desarrollada en forma participativa por todos los equipos de base integrados en un solo grupo focal. Esta Jornada resultó muy productiva en intercambio de significados para los cinco centros educativos del proyecto.

El proceso y los resultados nos indican la poca familiarización de los participantes con este nivel de reflexión y a la vez, su capacidad de ir aprendiendo sobre la práctica y la fuerte necesidad de hacerlo que demostraron en todos los momentos, la cual quedó explícitamente plasmada en documentos referidos por los propios centros educativos.

Se construyó información de los grupos focales a partir de las siguientes aplicaciones:

Herramienta	IJMS	ITSZJ	IMH	ITMAA	CIIE
Ficha de resumen de experiencias significativas por Área Curricular	8	7	36	12	4
Ficha de análisis de estándares logrados y no logrados	7	12	4	4	4
Ficha de Criterios de Calidad para la Valoración de las Experiencias de Enseñanza	8	7	36	12	4
Guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área	23	6	12	12	12

Además de estas herramientas, los centros educativos produjeron por iniciativa propia dos documentos de análisis por parte de Directores acerca del proyecto de Pilotaje y de sus vivencias del proyecto de Sistematización.

**B. Procesamiento de resultados: Análisis de las experiencias significativas compiladas; identificación de los estándares trabajados y no trabajados en cada centro participante, percepción general del cambio curricular en el Tercer Ciclo, implicaciones en la formación inicial y permanente de los docentes.**

Análisis de las experiencias significativas de la gestión del cambio curricular en el aula.

La construcción de la información sobre la aplicabilidad en el aula del cambio curricular en el Tercer Ciclo, ha implicado no sólo la recopilación y organización de los datos( la compilación en fichas, guías y resúmenes) sino también el proceso crítico-constructivo de elaboración de criterios de valoración que han servido para un análisis detallado, la construcción de narrativas, la organización por procesos y momentos significativos y la producción de conocimiento a partir de las percepciones de los participantes.

Los Criterios de Calidad utilizados en la valoración de las experiencias significativas de Enseñanza fueron adaptados de los propuestos por Dee Fink, Director del Programa de Desarrollo Instruccional de la Universidad de Oklahoma (Fink, 2003). Estos criterios buscan contestar preguntas como las siguientes: ¿Qué peso toma el contexto en la realización de las experiencias en el aula? ¿Bajo qué modelo didáctico son transferidos desde el Curriculum las competencias, contenidos, actividades? ¿Qué papel juega la evaluación en la gestión del aprendizaje?, ¿Qué pauta domina la relación entre los diferentes elementos de la gestión de la enseñanza? Todos estos elementos nos permiten acercarnos a una caracterización del modelo de enseñanza subyacente en las prácticas analizadas.

A continuación se describen estos criterios y los hallazgos resultantes del análisis valorativo de las experiencias representativas de los cinco centros:

- a) Un Análisis Exhaustivo de los Factores Situacionales:  
Se basa en un repaso sistemático de todos los principales factores situacionales, con el fin de definir las limitaciones situacionales

- y oportunidades del curso.
- b) **Metas del Aprendizaje Significativo:**  
Incluyen metas del aprendizaje enfocadas en varios tipos de aprendizaje significativo, no sólo el aprendizaje de tipo “entiende y recuerda”.
  - c) **Retroalimentación Educativa y Evaluación** Incluye los componentes de la evaluación educativa: evaluación anticipatoria, oportunidades para los estudiantes de participar en la auto-evaluación, criterios y estándares claros, y retroalimentación “Fidelidad”. Estos componentes permiten que la retroalimentación y la evaluación vayan más allá del ámbito auditivo.
  - d) **Actividades de Enseñanza/Aprendizaje Activo:** Incluye actividades de aprendizaje que estimulan a los estudiantes a realizar un aprendizaje activo incorporando formas poderosas de aprendizaje experiencial y reflexivo, a la par que recogen información básica e ideas.
  - e) **Integración/Alineamiento**  
Todos los principales componentes del diseño están integrados (o alineados). Esto es, los factores situacionales, metas del aprendizaje, retroalimentación y evaluación, y las actividades de enseñanza/aprendizaje, todos se reflejan y sostienen mutuamente.

Si la descripción de la experiencia puntúa “Alto” en cada uno de estos cinco criterios, entonces los componentes básicos de un buen diseño están cada uno en su sitio.

<b>Criterio</b>	<b>IEJMS</b>	<b>ITSZJ</b>	<b>ITMAA</b>	<b>IMH</b>	<b>CIIE</b>
1. Análisis Exhaustivo de los Factores Situacionales:	A=1 B=7	A=1 B=6	A=2 B=5	A=33 B=3	A=3 B=1
2. Metas del Aprendizaje Significativo	A=5 B=3	A=3 B=4	A=4 B=3	A=22 B=14	A=3 B=1
3. Retroalimentación Educativa y Evaluación	A=4 B=4	A=2 B=5	A=3 B=4	A=4 B=32	A=3 B=1
4. Actividades de Enseñanza/Aprendizaje Activo	A=6 B=2	A=3 B=4	A=5 B=2	A=8 B=28	A=2 B=2
5. Integración/Alineamiento	A=3 B=5	A=1 B=6	A=1 B=6	A=4 B=32	A=3 B=1

## **Análisis de los alcances de los Estándares Trabajados y por Trabajar**

Este análisis lo realizaron los grupos focales un mes antes de culminar el año escolar, presentando las siguientes estimaciones:

Nivel de logro alcanzado:

Entre un 80-90% en todas las áreas, particularmente en la modalidad de Ciclo Común.

Los centros de Ciclo Básico Técnico son los que logran menor alcance, sobre todo por haber comenzado más tarde el proceso. El CIIE reporta el más alto nivel de logro en los estándares durante este proceso.

Percepciones relevantes sobre las razones para el nivel de alcance:

“Nuestra valoración de la aplicabilidad del DCNB es que es completo; el problema es la falta de comprensión por parte del discente y eso dificulta avanzar y cubrir todos los temas”

“El DCNB está bien estructurado en cuanto a organización de los Bloques de Contenido, sin embargo se debe tomar en cuenta la horizontalidad de los contenidos que son base para el nuevo conocimiento”

“Hay Estándares que se pueden cumplir y otros no”

“En el caso de 8º Grado el DCNB es bastante ambicioso porque en el tiempo no se logra ver la parte estadística”

“Los temas se encasillan a un solo libro, lo que es limitante”

“Los padres de familia ayudan poco”

A partir de un análisis interpretativo de los resultados anteriores y tomando como eje la relación construcción-reproducción del Diseño Curricular, podemos identificar las siguientes tensiones emergentes del relato de las prácticas de aula:

- a) La tensión entre los factores situacionales y las metas del aprendizaje para contextualizar los objetivos para la enseñanza en el registro de las experiencias, en donde la relación entre unos y otros suele aparecer débil (excepto en uno de los centros). Esta tensión es menor en el relato de las experiencias dentro de los grupos focales donde se explicitó un conocimiento claro del contexto en el que se mueven los estudiantes y el centro educativo, pero se plasma muy poco en la planificación.

- b) La tensión entre la comprensión y la aplicabilidad del enfoque de evaluación formativa y sumativa como medio de retroalimentación educativa. Esta forma de ver la evaluación es una de las tensiones más evidentes en el proceso de cambio curricular en la mayoría de los centros pues, como se describen en los registros y los relatos de experiencias, coexiste aún con un manejo tradicional de los resultados de la evaluación.
- c) La tensión entre la ejecución de actividades y la gestión activa del aprendizaje, puesto que aún cuando se nota un esfuerzo por planificar y desarrollar actividades dinámicas propuestas en el Diseño Curricular, éstas pocas veces parten de la construcción propia del estudiante, con transferencia a su mundo cotidiano.
- d) La tensión entre el manejo técnico de los elementos del currículo y la integración de éstos en un todo armónico, coherente e integrado. El avance en la apropiación de los componentes curriculares fue notorio durante el proceso, lo que se manifiesta en el vocabulario técnico, en los referentes a estos elementos dentro de la planificación y la gestión de experiencias de aula. También se manifiesta en el análisis de la alineación entre estándares, contenidos y textos desarrollado por cada uno de los centros donde llegan a percibir los puntos de alineamiento y desalineamiento en cada área curricular. Sin embargo, al momento de trasladar esta visión a la experiencia de aula, aún coexiste el manejo separado de cada elemento junto con los primeros intentos de una gestión integral. Esta tensión es más fuerte en unas áreas que en otras.

La lectura de estas tensiones nos lleva a caracterizar la gestión de las experiencias curriculares y el seguimiento de los estándares, como todavía insertas en un modelo reproductivo pero con intentos de aproximarse a un verdadero modelo constructivista del aprendizaje. El paso definitivo de un modelo a otro estará influenciado por los procesos de formación y desarrollo profesional que acompañen el cambio, por las propuestas innovadoras en materia de gestión administrativa de los centros educativos en consonancia con la reforma académica, por el fortalecimiento de las buenas prácticas que van emergiendo, además de los otros factores estructurales requeridos.

Para conocer la caracterización genérica de los actores docentes sobre el cambio curricular y sus implicaciones en la capacitación y formación profesional, se desarrolló una jornada de intercambio entre los cinco centros participantes. Tomando como referencia la Guía de Reflexión sobre el Cambio curricular para Docentes de Área, se generó reflexión en siete mesas de trabajo (cada una correspondiente a un área curricular) sobre los siguientes aspectos:

- a) Percepciones sobre el Modelo pedagógico del cambio curricular
- b) Percepciones sobre el posicionamiento pedagógico de cada área en el cambio curricular del Tercer Ciclo
- c) Percepciones sobre las implicaciones del cambio para los diferentes actores: alumnos, familias, administrativos, docentes e instituciones formadoras.

Hallazgos más relevantes:

Percepciones sobre el Modelo Pedagógico del cambio curricular	Percepciones sobre el posicionamiento pedagógico de cada área académica	Percepciones sobre las implicaciones del cambio para los diferentes actores
<p><b>Mesa de Matemáticas:</b>                      "El modelo pedagógico viene a llenar muchos vacíos (sobre todo teóricos)." " Es aceptable porque es más dinámico"                      "Es ambicioso pues exige más tiempo, recursos y esfuerzos para los alumnos y docentes."</p>	<p><b>Mesa de Matemáticas:</b>                      " Está igualado al de otras áreas" "Está bien posicionada" "Está de acuerdo a lo internacional"</p>	<p><b>Mesa de Matemáticas:</b>                      "Dado que no hubo un sistema de desgaste los alumnos se sienten desorientados"                      "Las familias desconocen el proceso"                      "Algunos directores no se han dado cuenta del impacto de los cambios"</p>
<p><b>Mesa de Comunicación:</b>                      "Es un modelo poco socializado"                      "Es una guía muy útil" " Da un giro a lo tradicional"                      " Cuesta aplicarlo porque hay que cambiar el modo de pensar" "Exige mucho tiempo y recursos"</p>	<p><b>Mesa de Comunicación:</b>                      "Está bien" "Reduce algunos temas en Español" "Todavía lo estamos conociendo"                      "En Inglés, depende de lo que hacen los ciclos anteriores"</p>	<p><b>Mesa de Comunicación:</b>                      "Se requiere una mayor participación de los estudiantes"                      "Las familias deben involucrarse un poco más"                      "Las administraciones no cuentan con el apoyo económico"</p>

<p><b>Mesa de Ciencias Sociales</b>                      "Es un modelo constructivista" " Es un modelo integrador" " Es necesario"                      " No está acorde con la realidad de los centros"                      " Requiere tiempo y recursos" " No hemos sido bien inducidos a conocerlo"</p>	<p><b>Mesa de Ciencias Sociales</b>                      "Hace falta equilibrar los contenidos" "Se excluyen muchos componentes de Educación Cívica"</p>	<p><b>Mesa de Ciencias Sociales</b>                      "A los estudiantes les gusta la nueva metodología"                      "Las familias no están interesadas en rendimiento escolar de sus hijos porque priorizan el sustento"                      "El personal directivo no está bien informado"</p>
<p><b>Mesa de Ciencias Naturales</b>                      "En cuanto a contenidos el modelo pedagógico está bien" "Aunque es copiado, eleva el nivel educativo" "Da un giro a lo tradicional"                      "Abarca mucho y tiene pocas horas" " Hay que darles cursos a los maestros para que lo manejen" "En los institutos técnicos baja el nivel de lo técnico"</p>	<p><b>Mesa de Ciencias Naturales</b>                      "Es importante porque tiene un nuevo enfoque"                      "Es difícil dado que el CNB es extenso"                      " Es complicado hacer la dosificación necesaria para cada sección"</p>	<p><b>Mesa de Ciencias Naturales</b>                      " Los alumnos tienen que trabajar mucho" "En el caso de los técnicos, ellos se adaptan "                      "A los docentes les exige planificar por área"                      "Al haber Homologación, a las familias les permite mover a sus hijos de un centro a otro"                      "Los administrativos necesitan conocer más para dar más apoyo"</p>
<p><b>Mesa de Tecnología</b>                      "Está basado en un enfoque por competencias" " Es aplicable al área técnica por los proyectos"                      "En el área de Tecnología, los principios son básicos, por lo que baja el nivel de lo técnico" "El personal docente no está capacitado para ello"</p>	<p><b>Mesa de Tecnología</b>                      "Está bien por lo de proyectos"                      "No se puede comparar la Educación Técnica con el Ciclo Común de Cultura General"</p>	<p><b>Mesa de Tecnología</b>                      "El alumno adquiere más participación"                      "Los docentes necesitan actualizarse"                      "La familia incrementa el trabajo en autoformación"                      "Los administrativos deben cambiar su modelo de gestión"</p>
<p><b>Mesa de Educación Artística</b>                      "El modelo pedagógico está bien" " Es aceptable el modelo"</p>	<p><b>Mesa de Educación Artística</b>                      "Los maestros no nos hemos posicionado porque se deben dominar dos áreas"</p>	<p><b>Mesa de Educación Artística</b>                      "El alumno no está adaptado aún"                      "Al personal docente le</p>

<p>"Hace falta incluir talleres integrados entre arte y música" "Es necesario preparar a los docentes para manejar la unión de arte y música"</p>		<p>exige capacitarse" "Los administrativos deben empaparse más para dar apoyo"</p>
<p><b>Mesa de Educación Física</b> "El modelo pedagógico es más participativo" "Es constructivista y dinámico" " Es necesario adecuar las expectativas de logro a la realidad" "Hace falta capacitación y la infraestructura apropiada en los centros"</p>	<p><b>Mesa de Educación Física</b> " Como no existen estándares, los cambios se han ajustado" " Hay unos contenidos en el DCNB para los cuales no fuimos formados"</p>	<p><b>Mesa de Educación Física</b> "A los alumnos les exige mucho compromiso debido a la evaluación" "Los docentes necesitan colaborar entre sí" "Las familias no tienen las condiciones" " Para ejecutar los cambios, los administrativos deben buscar los recursos deportivos y otros"</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de Reflexión sobre e cambio curricular para docentes de área

La interpretación de las percepciones anteriores nos permite darnos cuenta que los docentes logran concebir los rasgos esenciales del modelo del DCNB: su carácter activo, participativo, constructivista, por competencias. Reconocen la complejidad que este modelo plantea acerca del trabajo docente, su carácter dinámico, su naturaleza institucional y colectiva. Por otro lado, en la práctica del aula, según sus propias narrativas, aún no logran estructurar la organización del trabajo docente en coherencia con estas demandas.

A partir de estas percepciones, es posible identificar algunos de los desafíos epistémicos y metodológicos que el cambio curricular está planteando a los actores docentes:

- a) la atención de los problemas de la realidad educativa que han de ser objeto de estudio, de intervención pedagógica y de fortalecimiento estructural (mejores recursos, nuevos modelos de gestión del aula y del centro educativo).

- b) el dominio de las teorías que ayudan a explicar y comprender la realidad del aula, la naturaleza los cambios en la evaluación del rendimiento y el manejo coherente de los recursos del aprendizaje.
- c) la necesidad de un abordaje educativo en relación al contexto social de los alumnos y sus familias que les permitan crear escenarios optimistas de proyecto académico .
- d) las condiciones para el desarrollo de una práctica profesional basada tanto en el conocimiento y manejo de su disciplina como en el conocimiento y relación con otras áreas disciplinares.

Ante estos desafíos, la propuesta de resolución que sobresale en los relatos de todos los grupos focales es el fortalecimiento de la capacitación y de la formación docente. Esta alternativa es planteada como necesidad y a la vez como propuesta, en los grupos focales particulares de cada centro así como en la jornada compartida entre todos ellos.

### **La formación docente desde la mirada de los actores**

Las reformas en la formación docente han sido un renglón infaltable en las propuestas para mejorar la educación. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad ( Vezub, 2007). Sin embargo, la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, las diversas modalidades de educación para grupos poblacionales diferentes y otros factores de diversidad, hace que la formación del docente pueda adoptar diversos significados.

Al reflexionar sobre el impacto del cambio curricular en sus necesidades formativas y de capacitación, el grupo focal integrado con los cinco centros educativos participantes, caracterizó el rol de las instituciones formadoras con las percepciones que se detallan en el siguiente cuadro:

Ciclo Común	Ciclo Básico Técnico	CIIE
<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Deben manejar las nuevas tendencias del Currículo"</p> <p>"Necesitan tener un vínculo con la S.E."</p> <p>"Se requiere que estén formando más ampliamente a los egresados"</p> <p>"Deben dar seguimiento constante"</p> <p>"Que se apropien del modelo constructivista"</p> <p>"Que nos actualicen sobre enseñanzas por áreas"</p> <p>"Replantear el enfoque de didáctica para que aprendan métodos más participativos"</p> <p>"Ajustar la enseñanza de la planificación y de la evaluación"</p>	<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Que readapten sus planes de formación"</p> <p>"Que ofrezcan más capacitación"</p> <p>"Que capaciten a su personal en los nuevos cambios"</p> <p>"Que se apropien de los cambios"</p> <p>"Que hagan simulaciones y clases demostrativas en los centros"</p> <p>"Necesitan capacitar en forma práctica"</p> <p>"Formar en metodología participativas"</p> <p>"Hacer consenso con la S.E."</p> <p>"Que trasciendan a más centros de práctica"</p> <p>"Que enseñen por las áreas del DCNB"</p>	<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Que se forme a los alumnos sobre el DCNB"</p> <p>"Que se incluya un espacio en el Plan de Estudios sobre los cambios en el sistema"</p> <p>"Que ya no formen en el pasado"</p> <p>"Que haya más vinculación con la S.E"</p> <p>"Que motiven a los docentes"</p>

Podemos interpretar los siguientes rasgos del modelo formativo presente en la narrativa de las percepciones de los actores:

- a) La relación entre formación docente y la práctica laboral del docente
- b) La incorporación de forma sistemática y oportuna de los cambios sobre el currículum y la gestión docente
- c) El fortalecimiento de una cultura colaborativa entre los docentes, el trabajo en equipo y entre las instituciones formadoras
- d) La formación debe abordar situaciones reales que se encuentran en clase
- e) En la formación deben abordarse los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales.

- f) Se requiere modificar las rutinas de enseñanza y las experiencias de capacitación por otras más activas y contextualizadas según las modalidades de enseñanza lo que lleva a actualizar el perfil de los formadores de formadores.

Estas propuestas plantean un desafío a las distintas instituciones formadoras. Rosa María Torres (1999) propone las siguientes preguntas para articular el acercamiento a la búsqueda de modelos formativos apropiados a la intensidad de los cambios en educación:

¿Qué de las capacidades docentes requeridas puede ser aprendido en la formación *inicial* y qué debe ser aprendido en la formación en *servicio*, en la práctica de enseñar?

¿Qué proyectos formativos pueden darse por modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a *distancia*, incluido el uso de las modernas tecnologías?

¿Qué de esto le corresponde a las instituciones e instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de auto aprendizaje e inter aprendizaje entre pares?

¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión?

¿En qué medida este nuevo modelo formativo alcanza para avizorar las tremendas carencias y las vastas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano al mismo tiempo que responde a las necesidades que enfrentan actualmente los docentes?

Las respuestas a estas y otras preguntas, podrían encontrarse, de acuerdo con las sugerencias de los participantes, en una mesa común que forme "consensos" y "vínculos" entre aquellas instituciones que intervienen tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de los distintos actores docentes.

## VII. Resumen de oportunidades presentes en el proceso del cambio curricular

- a) **Conocimiento del documento del Diseño Curricular Básico:** El proceso de pilotaje conllevó la oportunidad de que los docentes participantes tuvieran un conocimiento de primera mano del Diseño del Currículo Nacional Básico y al mismo tiempo, al formularlo en un proyecto educativo para su área académica y establecimiento escolar, logrando perfilar sus rasgos paradigmáticos esenciales y sus matices en términos de coherencia programática.
- b) **Conocimiento y manejo de los recursos para la gestión del Diseño Curricular Básico:** la experiencia de gestionar didácticamente el Diseño Curricular utilizando las herramientas que lo acompañan, favoreció el hecho de poder impulsar actividades educativas organizadas en torno a tiempos y metas anticipadas curricularmente. Este impulso requirió movilizar estrategias creativas y a su vez, planteó nuevas necesidades de gestión didáctica y de planificación. La flexibilidad, la autonomía profesional para hacer las adaptaciones y la diversificación requerida por el contexto, son los elementos críticos que se requieren, según los participantes, para fortalecer el uso de estos recursos.
- c) **Organización de una estructura básica de equipo gestor del cambio curricular:** la organización de estos equipos dentro de los centros educativos, además del desarrollo de las actividades administrativas del proceso de pilotaje, puede favorecer el tránsito de una visión individual del currículo a la formación de un equipo escolar de visión y gestión colectiva si se mantiene una comunicación horizontal y transversal entre todos los niveles implicados.
- d) **Dotación de textos:** Este componente ha resultado esencial, desde la mirada de los docentes, para el desarrollo del proceso del cambio curricular. La articulación de los textos con el Diseño Curricular, la accesibilidad de los mismos para todos los estudiantes y áreas programáticas, la puesta a tiempo en los centros educativos, son las variables que para los docentes, determinan la efectividad de los textos en la gestión del cambio. En el análisis realizado por los participantes del pilotaje, estas

variables necesitan afinarse y fortalecerse.

- e) **Capacitación docente:** al igual que el componente anterior, la capacitación docente también es percibida como una de las oportunidades del proceso de cambio. Sin embargo, se mantiene como oportunidad siempre que esté orientada a dinamizar los saberes previos con el enriquecimiento de perspectivas teóricas y metodológicas que permitan la rápida aplicación a los contextos particulares de cada ambiente educativo.

## **VII. Resumen de Desafíos presentes en el proceso de cambio curricular y alternativas de respuesta**

- a) **Fortalecimiento del estatus laboral y profesional del docente:** la percepción de los docentes participantes es que el cambio educativo supone un incremento de las exigencias a la tarea docente así como de las expectativas sociales sobre su labor, sin que se sientan plenamente respaldados y reconocidos profesionalmente. Este nudo crítico informa sobre la necesidad de articular esfuerzos para la valoración de la profesión docente, lograr los acuerdos que incidan en la solución de problemas estructurales y abrir espacios de participación que fortalezcan su propia visión como actores del cambio al mismo tiempo que ejecutores del mismo.
- b) **Revisión y finalización del diseño de todas las áreas del currículo y dinamización del desarrollo curricular:** Para lograr la homologación curricular en todos los ciclos de la Educación Básica, según los hallazgos encontrados, hace falta completar el diseño de estándares en algunas áreas que aún no los tienen, alinear aquellas que presentan cierta desarticulación entre estándares, bloques de contenido y textos y seguir la búsqueda de estrategias y formas de planificación flexible. Esto supone además, la dinamización de un proceso de Desarrollo Curricular al interior de los centros educativos, tomando en consideración las modalidades de cada uno.
- c) **Aseguramiento de los insumos básicos para ejecutar el cambio:** Este nudo crítico fue evidenciado por la descripción de necesidades presentadas por cada centro participante, las que van desde equipamiento e infraestructura (sobre todo en la

modalidad de Ciclo Básico Técnico) hasta papelería. La creación de mecanismos de autogestión, el fortalecimiento de alianzas de apoyo y el intercambio de recursos entre áreas y centros educativos, aparecen como alternativas para facilitar el aseguramiento de los recursos.

- d) **Incidencia del contexto social de violencia en los centros educativos:** la construcción simbólica del bienestar social y de ciudadanía como eje transversal del currículo, se ve obstaculizada según los participantes, por el impacto de diversas formas de violencia al interior de los centros educativos, tanto en el cuerpo docente como en el alumnado. Este impacto se profundiza y generaliza en tanto, en el ambiente circundante a la mayoría de los centros, se incrementan los mecanismos de reclutamiento y actividad violenta con y contra los niños y jóvenes. Se requiere de acuerdo a estas percepciones, estrategias de prevención, protección y atención, integradas y coordinadas al interior y exterior de los centros de enseñanza.
- e) **La necesidad de fortalecer una cultura colaborativa entre la Secretaría de Educación y los centros educativos:** Para los participantes en este estudio, las transformaciones generadas por el cambio en la gestión del currículo exigen un sistema de comunicación fluido entre las diversas instancias de la Secretaría de Educación a fin de evitar atrasos y confusiones. De la misma forma, estas transformaciones requieren ser transferidas a los centros educativos a través de un proceso socializador amplio y oportuno que permita la anticipación, preparación y activación efectiva de los cambios. Este proceso socializador puede tomar varias formas y vías, además de la administrativa y en cascada, con el fin de involucrar a más actores y en la forma más personalizada posible.
- f) **La necesidad de una estrategia unificada, integral y permanente de formación y desarrollo docente para el cambio:** Los docentes participantes plantean como un desafío la cualificación profesional que se requiere para ser educador frente a las exigencias del cambio educativo, tanto actual como venidero. La gestión de las experiencias de aula que fueron analizadas en este estudio, evidencia la importancia de movilizar los saberes docentes ya adquiridos orientándolos hacia la ampliación de sus recursos teórico- metodológicos. También

supone nuevas formas de organización de la formación inicial que prepare al docente para los retos epistemológicos y prácticos de un cambio constante, desde un enfoque metacognitivo, transdisciplinar, con implicaciones éticas y sociales. Como respuesta a este desafío fue planteada la vinculación entre las instituciones formadoras (inicial y en servicio) con la Secretaría de Educación, tanto en acciones como en visiones compartidas de formación y desarrollo profesional docente.

### **VIII. Conclusiones y recomendaciones generales del estudio**

- ◆ La Homologación Curricular del Tercer Ciclo de Educación Básica, como todo proceso de cambio educativo, es una tarea compleja que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones, cada uno con sus concordancias y diferencias.
- ◆ Para asegurar la aplicabilidad del Diseño en la práctica se requiere de un sistema integrado que alimente la toma de decisiones a partir de un análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo.
- ◆ La sistematización del pilotaje de la Homologación Curricular refleja que, en las tres modalidades estudiadas, este proceso de cambio presenta como uno de los elementos compartidos la disponibilidad de la mayoría de los docentes para conocer el Diseño Curricular, entenderlo y aplicarlo, de una manera profesional y crítica.
- ◆ La flexibilidad, la autonomía profesional, la dotación de insumos para hacer las adaptaciones y la diversificación requerida por el contexto, son los elementos críticos que se requieren, según los participantes, para fortalecer el cambio curricular.
- ◆ Es recomendable continuar identificando, apoyando y acompañando los procesos de reflexión sobre la gestión del cambio en el aula, el trabajo colectivo al interior de los centros y entre las diferentes modalidades así como mantener la fluidez de la comunicación sobre el proceso.
- ◆ Se requieren nuevas formas de distribución del tiempo de los docentes en los que se aseguren espacios para la planificación conjunta y el intercambio de recursos.
- ◆ Se recomienda la creación de un mecanismo permanente que aglutine a las instituciones formadoras de docentes, tanto inicial

como en servicio, en torno a la visión y al modelo formativo concordante con la exigencia de los cambios en educación.

- ◆ Es importante establecer una estrategia frente a las diversas formas de violencia para el alumnado y personal docente de los centros educativos y que a la vez contribuya a asegurar el desarrollo del eje de ciudadanía y convivencia.

## Referencias Bibliográficas

Fink (2003) .*Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing Courses*. Wiley ed.

Fullan,M. (1993). *Las Fuerzas del Cambio*. Akal.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2)

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Akal.

GIZ-GOPA, SE (2012).*Consultoría: Propuesta de la Ampliación de Fundamentos Técnicos Organizativos se La Secretaría de Educación para La Ampliación de La Cobertura a los Niveles 7°, 8° Y 9° Grado*. Tegucigalpa, Octubre, 2012

González, E. y otros ( ). *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. En *la Piragua*, no. 23. Consejo de educación popular de América latina y El Caribe.

Martinic, S. (1984). *Algunas Categorías de Análisis para la Sistematización*. FLACSO. Chile

Schein, E.H. (1990). *Organizational culture*. *American Psychologist*, 45, 109-119.

Torres, Rosa María (1999). *Nuevo Rol Docente Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* En *Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, N° 49, ago. 1999

Vezub, Lea (2007).*La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, 1.

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

## Nombre del trabajo

Nombres de los autores, separados por comas  
Afiliações de los autores (institución de origen), separadas por comas  
Direcciones de correo electrónico de los autores, separadas por comas  
Nombre del asesor o tutor, en caso de existir  
Afiliaçión del asesor o tutor

**Título del artículo:** Representa el contenido o área temática de la publicación en que se editara.

Use títulos preciso y agregue un subtítulo solamente cuando sea estrictamente necesario; el cual deberá ir separado del título por dos puntos (:). El título deberá estar escrito en español y en inglés. Se recomienda que no sobrepase a 20 palabras.

**Resumen:** Esta parte del artículo tiene como objetivo orientar al lector a identificar el contenido básico y panorámico del artículo de forma rápida, exacta y a determinar la relevancia del contenido del artículo. Debe expresar de forma clara y breve: el objetivo, los procedimientos realizados, los métodos u observaciones utilizadas, los principales resultados y la conclusión del autor(es). El resumen debe contener no más de 150 palabras y el idioma oficial de presentación de los trabajos es el español.

**Palabras clave:** Refiere el contenido en términos temáticos, mediante los cuales se recuperará el artículo a través de un índice o sistema digital. Las palabras clave son términos de lenguaje controlado, de preferencia use palabras individuales o frases de no

más de tres palabras.

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

**Abstract:** Para cumplir con los estándares internacionales, se recomienda que los artículos en su versión final tengan también el resumen en inglés. Deberán también incluirse las palabras clave.

## **A. Desarrollo del contenido:**

### 1. Introducción

La introducción debe responder a la pregunta de ¿Por qué se ha hecho este trabajo?. Describa el interés que el artículo tiene en el contexto científico del momento, los trabajos previos que se han hecho sobre el tema y que aspectos son controversiales. Debe centrar al lector en el foco principal del trabajo, quien al final de la lectura debería saber por qué hicieron el estudio. La introducción generalmente termina con la presentación de la hipótesis y objetivos; Debe ser breve, concisa y escrita con verbos e tiempo presente.

### 2. Métodos y materiales

Esta sección del artículo responde a la pregunta: ¿Cómo se hizo? Dé detalle de todos y cada uno de los pasos que se siguieron para obtener los resultados. La metodología debe ser reproducible, de ahí, la importancia de la claridad con que se exponga. Si el método es conocido solo se menciona y se precisa la cita bibliográfica; Si es nuevo o si es un método conocido pero que se ha modificado, debe explicarse detalladamente. Si el artículo es experimental se debe considerar los siguientes elementos:

- a) Diseño: se describe el tipo del experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- b) Población: sobre la que se ha hecho el estudio. Describe el marco de la muestra y como se ha hecho su selección.
- c) Entorno: indica donde se ha hecho el estudio

- d) Intervenciones: se describen las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- e) Análisis estadístico: señala los métodos estadísticos utilizados y como se han analizados los datos.

### 3. Resultados

En esta sección reporte los nuevos conocimientos, es decir, lo que se encontró y debe ser la sección más concreta y puntual, ya que incluye las tablas y figuras que, por si solas, deben poder expresar claramente los resultados del estudio. Todas las tablas y figuras se citarán en el texto del artículo, comentando los datos más relevantes, de manera que sea posible comprender lo más importante de los resultados, sin que sea imprescindible consultarlo y evitar así la redundancia.

### 4. Discusión /Conclusiones

En esta sección las conclusiones deben propiciar en el lector una autodiscusión, donde compare conclusiones propias con las de otros autores.

Alcance ciertas conclusiones... ¿Qué es lo nuevo? Evite repetir la presentación de resultados en forma más general. Recuerde utilizar los verbos en tiempo presente.

Identifique necesidades futuras de investigación (perspectivas); Especule y teorice con imaginación y lógica sobre los aspectos más generales de las conclusiones; esto constituye a despertar y a mantener el interés de los lectores.

## **B. Formato del texto**

La presentación del trabajo de investigación o documento se hará en papel tamaño carta, con una extensión de un máximo de 20 páginas (cuartillas), incluyendo texto, cuadros, gráficos, fotografías, mapas, esquemas u otros.

### 1. Formato de la fuente

El trabajo de investigación o documento se enviará en formato

de Word, todo el texto presente en el documento deberá ser redactado empleando la Palatino Linotype tamaño 11, siendo la única excepción el área de título. Utilice este formato también en el etiquetado de sus gráficos y tablas. El espaciamento entre líneas debe ser de tipo "sencillo" (no "doble espacio").

El primer párrafo de cada sección deberá estar libre de indentación (sangría), pero todos los demás párrafos dentro de la misma sección, sí deberán ser indentados.

## 2. Títulos de sección

El título de cada sección, como por ejemplo "La INTRODUCCIÓN", deberá aparecer en mayúsculas y "negrita", centrado en la columna y dejando una línea antes y después. Use un punto y espacio (". ") para separar el número de la sección de su correspondiente título.

Lo relacionado a las subsecciones deberá aplicarse la Normativa APA.

## 3. Paginación

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

## 4. Ilustraciones, gráficos y tablas

Deberá enumerar y titular cada una de las ilustraciones. El uso de color en sus gráficos está permitido y recomendado.

## 5. Notas de pie de página

El uso de notas de pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilizando un tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamento sencillo. Se recomienda el uso moderado de las mismas.

## 6. Conclusiones

Deberán incluirse conclusiones o recomendaciones que se deriven del trabajo de investigación, tales como mejoras, extensión del periodo de investigación en el futuro y otras que se consideren pertinentes.

## 7. Fuentes bibliográficas

En esta sección enumere todas las fuentes bibliográficas al final de su documento. Las fuentes de información pueden ser impresas, digitales y multimedias y deberán ordenarse alfabéticamente de acuerdo a las Normas APA.

## 8. Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero, deberá escribir "Nombre de la investigación" y el ente de financiamiento.

## C. Observaciones Generales

### 1. Metodología de evaluación y arbitraje de artículos

- ◆ En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Comité Editor para determinar si el trabajo cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión.
- ◆ Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.  
En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente.  
Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje. De este modo se pro-

tege el anonimato y se contribuye a la evaluación objetiva. El concepto final del artículo puede ser aceptado, condicionado o rechazado.

El Comité Editor enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, según el caso.

## 2. Políticas Generales

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

## 3. Cesión de Derechos de Autor:

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

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

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

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

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

cuestión, deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.

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

Presentación de trabajos:

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

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

Envío de artículos impresos y digital CD

Los trabajos se pueden dirigir al Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en las fechas en que están abiertas las convocatorias, la dirección es:

*Edificio 14  
Biblioteca Central 4<sup>to</sup> Piso  
Tel. (504)2239-8037 2239-047901 Ext-1194, 1260  
Apartado Postal: 3394  
Calle El Dorado  
Tegucigalpa Honduras, C.A*

# Novedades en Investigación Educativa

