

Enero - Junio de 2020 | Año 27, número 43

ISSN: 1817-4221  
EISSN: 2664-5033

# < Paradigma >

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



PARADIGMA  
Revista de Investigación Educativa

## <Paradigma>

Revista de Investigación Educativa Número 43

### **Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán**

Hermes Alduvín Díaz Luna  
*Rector*

Celfa Idalidis Bueso Florentino  
*Vicerrectora Académica*

Rosario Buezo Velásquez  
*Vicerrectora de Investigación y Postgrado*

Nahúm Alfredo Valladares  
*Vicerrector Administrativo*

José Darío Cruz  
*Vicerrector del CUED*

Bartolomé Chinchilla Chinchilla  
*Secretario General*

### **Equipo Editorial**

Ricardo Morales Ulloa  
*Director INIEES*

Lida Escobar  
*Editora*

Carla Paz  
*Coordinadora de Investigación INIEES*  
*Editora Asociada*

Yaredi Flores  
*Diagramador*

## **Consejo Editorial**

Bienvenido Argueta – Universidad de San Carlos, Guatemala

Mauro Moschetti – Universidad de Girona, España

Maria Neves – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Rodríguez – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Jose Viegas – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

## **Comité Científico**

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Elma Barahona – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Cristina Cardona – Universidad de Alicante, España

Olvis Castro – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Olga Díaz – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Brent Edwards – Universidad de Hawái en Mānoa, Estados Unidos de América

Yenny Eguigure – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jerson Figueroa – Universidad Tecnológica de Honduras

Carolina Flores – Universidad del Bio Bio, Chile

Clotilde Juárez – Universidad Pedagógica Nacional de México

Nelly Lagos – Universidad del Bio Bio, Chile

Gloria Lara – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Merlo – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Iliana Parrales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Paz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Luis Santos – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Carolina Soler – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Elzebir Tejedor – Universidad de Panamá, Centro Regional de Coclé.

Nitzia Vásquez – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

## **Comité de Árbitros Académicos**

Claudia Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

María Cruz – Universidad Centroamericana Simeón Cañas, El Salvador

Reyna Durón – Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras

Yeci Escobar – Dirección de Desarrollo Profesional Docente, Honduras

William Flores – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense,  
Nicaragua

Antonio Giner – Universidad de Alicante, España

Silverio González – Universidad Nacional de Ecuador

Tomás Izquierdo – Universidad de Murcia, España

Ingrid Lipman – Universidad del Valle de Guatemala

Jorge López – Universidad del Quindío, Colombia

Sinthya Santos – Universidad de Este de Carolina, Estados Unidos de América

Sandra Silva – Universidad Federal de Pernambuco, Brasil

# Índice

Presentación. . . . .	5
<i>Ricardo Morales Ulloa</i>	
 <i>Metodología para la evaluación de un proyecto educativo universitario para el desarrollo sostenible . . . . .</i>	 9
<i>Javier García, Vivian Estrada, Lilian Oyuela, Yajerik Ortega, Naomi Sandoval, Odalis Flores</i>	
 Los <i>maestros idóneos</i> en el noble ministerio de la enseñanza. Un estudio sobre el impreso pedagógico La Instrucción Primaria (1895-1903) . . . . .	 31
<i>Andrés Eduardo García, José Gonçalves Gondra</i>	
 Estándares de desempeño en matemáticas para la educación básica de Honduras: un análisis de contenido para la determinación de su validez . . . . .	 67
<i>Leví Castro, Esther Fonseca</i>	
 Acerca de Paradigma . . . . .	 89
 Política Editorial . . . . .	 91
 Norma editorial. . . . .	 95

# Presentación

*Ricardo Morales Ulloa*

En medio de una situación excepcional, sale a la luz el número 43 de Paradigma-Revista de Investigación Educativa. Se trata de una crisis sanitaria que el mundo no experimentaba desde hace 100 años y del peor escenario económico, social y político que nuestra generación haya conocido. Ahora más que nunca, se hace evidente la enorme deuda social que el modelo económico neoliberal ha acumulado en cuarenta años de apogeo y, se muestran las señales inequívocas de un mundo dividido por la desigualdad en la distribución de los recursos y el conocimiento. No podemos más que lamentar que las promesas de la modernidad científica no se hayan cumplido, el orden, en muchos contextos, sigue siendo interpretado desde las concepciones políticas autoritarias de algunos y el bienestar es un privilegio de pocos. Ya comprobamos que la ciencia no tiene todas las respuestas, es más lo que se ignora que lo que sabe sobre la COVID-19, pero a la vez la esperanza de sobrevivir como especie está cifrada en lograr una vacuna que controle a un enemigo silencioso que llegó para quedarse.

Con respecto a la educación, en medio de las carencias previas a la crisis, de la noche a la mañana hemos tenido que adoptar medidas para continuar el proceso de aprendizaje, las profecías de los apologetas de las nuevas tecnologías se han cumplido y, a falta de la presencia y cercanía, hemos tenido que conformarnos con la voz y la imagen mediadas por un dispositivo tecnológico, siempre que es posible. No podemos adelantar el impacto de esta pandemia, la ciencia todavía no dispone de una bola de cristal para mirar el futuro, pero no cabe duda que la ruptura de las marcas de nuestra naturaleza social y de la alteridad, que caracteriza nuestra relación intersubjetiva, nos cambiará la vida de aquí en adelante.

Pero en cualquier escenario, con sus aciertos y desaciertos la ciencia siempre será importante para la civilización humana y en consecuencia también lo será para reconstruir a Honduras

y encontrar el sentido de su futuro, una tarea impensable sin educación. Siguiendo esta línea de desarrollo científico, este número 43 de Paradigma, contiene 3 artículos de investigación:

En el primer artículo, García et al. reconocen que la incertidumbre sobre cuánto contribuyen las intervenciones educativas en su comunidad de influencia reduce las posibilidades de optimizar los recursos para la adopción de prácticas sostenibles. Con el objetivo de desarrollar una metodología para evaluar los resultados de Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”, definieron indicadores de desempeño y construyeron instrumentos para medir el estado de conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas en 234 estudiantes, previo a su participación en el proyecto. Los investigadores mostraron que existe bajo desempeño en cuanto a conocimientos, habilidades y prácticas sostenibles, así como un elevado desempeño en actitudes, reflejándose la necesidad de priorizar en aprendizajes conceptuales y procedimentales, específicamente en lo concerniente a promover la comprensión de la sostenibilidad, desde un enfoque integrador y en el desarrollo de habilidades en gestión de la biodiversidad, adaptación al cambio climático y manejo de cuencas hidrográficas.

En el segundo artículo, García y Gonçalves Gondra, exploran la materialidad y el discurso del impreso pedagógico hondureño La Instrucción Primaria (1895-1903) en su dimensión de fuente/objeto dentro del campo de la historia de la educación. El objetivo de esta investigación fue problematizar determinados parámetros de racionalidad del oficio del profesor vinculados con su ejercicio y preparación. Ambos fueron analizando, bajo un registro en el cual consideraron el aspecto profesionalizante del oficio como eje transversal, tomando como fundamento los principios de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad enmarcados en el sistema positivista divisado en el Código de Instrucción Pública hondureño, de 1882. En ese sentido destacan las representaciones y tensiones de las redes de sociabilidad educativas finiseculares, aportando, de esa manera, algunos elementos que ayudan a pensar los mecanismos de democratización de la educación hondureña en el último cuarto del siglo XIX.

En el tercer artículo, Castro y Fonseca, estudian la validez de los estándares de desempeño en matemáticas para la educación básica. Para ello analizan la coherencia entre su conceptualización

y la operacionalización en niveles de desempeño y su relación con los estándares de contenido. Utilizaron la técnica de análisis de contenido, siendo las unidades de análisis los estándares de desempeño. Mediante el paquete NVivo 8 crearon categorías que identifican y clasifican el tipo de evidencia a favor o en contra del supuesto de coherencia. En este estudio, se encontró que, si bien los conceptos para ambos tipos de estándar responden a referentes internacionales, su concreción presenta falta de coherencia. Se identificaron seis criterios utilizados en la definición de estándares de desempeño que explican esta falencia. Se concluye que los estándares de desempeño adolecen de falta de coherencia, y por tanto están fuertemente limitados como recurso para la planeación didáctica, para la evaluación interna y la externa, ya que no se puede garantizar una correcta emisión de juicios ni toma de decisiones; resultando así en una falta de validez.

Este número se quedará grabado en mi universo afectivo porque cierra mi responsabilidad como Director del INIEES y de la Revista Paradigma. Me queda la satisfacción de dejarla establecida como una publicación científica en todo el sentido de la palabra y de haber logrado reconocimiento y visibilidad por parte de la comunidad académica. Como todo proyecto de calidad, este ha sido el esfuerzo de muchas personas, mi reconocimiento a: los investigadores nacionales e internacionales por la calidad de sus manuscritos y a los revisores nacionales e internacionales por la rigurosidad y justicia de sus arbitrajes. Quiero agradecer profundamente al extraordinario equipo técnico y administrativo del INIEES, que me acompañó durante seis años, pero especialmente a Carla Paz por su complicidad y su apoyo en esta quijotada de hacer ciencia, también a Lida Escobar por su compromiso tenaz y por su interés de crecer al lado de Paradigma y a Yaredi Flores por su renovado espíritu de logro y por darnos bellos y profesionales diseños para la revista.

Vivimos tiempos en los que es necesario reencontrarnos con nuestra humanidad para poder caminar hacia el otro con empatía y compasión, por esta razón creo que investigar en educación, ahora más que nunca, debe ser un compromiso para construir un mundo más justo, más solidario y más equitativo en el que todas y todos tengamos un tiempo y un espacio de dignidad.





# **Metodología para la evaluación de un proyecto educativo universitario para el desarrollo sostenible**

## **Methodology for the evaluation of a university educational project for sustainable development**

*Javier García, Vivian Estrada,  
Lilian Oyuela, Yajerik Ortega,  
Naomi Sandoval, Odalis Flores<sup>1</sup>*

### **Resumen**

La incertidumbre sobre cuánto contribuyen las intervenciones educativas en su comunidad de influencia reduce las posibilidades de optimizar los recursos para la adopción de prácticas sostenibles. Con el objetivo de desarrollar una metodología para evaluar los resultados de Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”, se definieron indicadores de desempeño y construyeron instrumentos para medir el estado de conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas en 234 estudiantes previo a su participación en el proyecto. Se obtuvo una adecuada validez de contenido, validez de constructo y consistencia interna. Existe bajo desempeño en cuanto a conocimientos, habilidades y prácticas sostenibles, así como un elevado desempeño en actitudes, reflejándose la necesidad de priorizar en aprendizajes conceptuales y procedimentales, específicamente en lo concerniente a promover la comprensión de la sostenibilidad desde un enfoque integrador y en el desarrollo de habilidades en gestión de la biodiversidad, adaptación al cambio climático y manejo de cuencas hidrográficas.

<sup>1</sup> [javierg@upnfm.edu.hn](mailto:javierg@upnfm.edu.hn). Magíster en Educación en Ciencias Naturales, orientación en la enseñanza de la Biología, UPNFM, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-2053-7943>

[vestrada@upnfm.edu.hn](mailto:vestrada@upnfm.edu.hn). Magíster en Educación en Ciencias Naturales, orientación en la enseñanza de la Biología, UPNFM, Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-7219-6100>

[loyuela@upnfm.edu.hn](mailto:loyuela@upnfm.edu.hn). Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0003-0344-3635>

[yortega@upnfm.edu.hn](mailto:yortega@upnfm.edu.hn). Magíster en Educación en Ciencias Naturales con Orientación en la enseñanza de la Química, UPNFM, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-0293-4785>

[nsandoval@upnfm.edu.hn](mailto:nsandoval@upnfm.edu.hn). Magíster en Estrategias para el Desarrollo Rural y Territorial. Universidad de Córdoba, España. <https://orcid.org/0000-0002-5030-2264>

[odalismoncada86@gmail.com](mailto:odalismoncada86@gmail.com). Licenciada en Ciencias Naturales con Orientación en Biología y Química, UPNFM, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-1456-7484>

Recibido 31 de abril de 2020 / Aceptado 22 de junio de 2020

*Palabras clave: jerarquía de Bennett, orientación de resultados de programas, indicadores de desempeño de aprendizajes, instrumentos de medición de resultados educativos*

## **Abstract**

Uncertainty about how educational interventions contribute to their community of influence reduces the possibilities of optimizing resources for the adoption of sustainable practices. Aiming to develop a methodology to evaluate the results of Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”, performance indicators were defined and instruments were built to measure the state of knowledge, attitudes, skills and practices in 234 students prior to their participation in the project. An adequate content validity, construct validity and internal consistency was obtained. There is low performance in terms of knowledge, skills and sustainable practices, as well as high performance in attitudes, demonstrating the need to prioritize conceptual and procedural learning, specifically with regard to promoting the understanding of sustainability from an integrative approach and in the development of skills in biodiversity management, adaptation to climate change and watershed management.

*Keywords: Bennett's hierarchy, targeting outcome of programs, learning performance indicators, instruments for measuring educational results*

## **Introducción**

El desarrollo sostenible ha constituido desde hace más de tres décadas una referencia para la administración pública y privada bajo el principio de no comprometer la disponibilidad de recursos de las generaciones futuras para satisfacer necesidades actuales (Brundtland, 1987). Más recientemente, los objetivos de desarrollo sostenible, como marco regulatorio que persigue la prosperidad global para el año 2030, mantienen la perspectiva de que las intervenciones en un área de progreso afectarán los resultados de otras, siendo imperativo el equilibrio en el crecimiento económico, desarrollo social y conservación ambiental (ONU, 2015).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) presenta un origen simultáneo al del debate en el nivel político sobre la sustentabilidad mundial. Más allá de la inagotable variedad

de esfuerzos, y de las conceptualizaciones teóricas, o del debate de la aplicabilidad y el método de la EDS, es la interdisciplinariedad en su abordaje, como necesidad identificada recurrentemente (Eagan, Cook y Joeres, 2002; Dale y Newman, 2005; Summers, Childs y Corney, 2005 y Severiche, Bustamante y Morales, 2016), lo que parece dar elementos concretos para continuar el trabajo en esta línea, y vincularla de manera natural y lógica con las instituciones de educación superior.

El rol de las universidades en la difusión de conocimientos rigurosos desde diversas áreas temáticas; su cobertura, tanto geográfica como en matrícula; la participación en redes y su inserción en la sociedad y con ello en la gobernanza, constituyen pre requisitos para la consolidación del papel de la educación superior como facilitadora del desarrollo sostenible desde una perspectiva regional (Cortese, 2003, Lukman y Glavič, 2007, Nieto y Medellín, 2007; Mora, 2007 y Melendro, Novo, Murga y Bautista, 2009).

La certeza del impacto de las intervenciones en EDS se presenta como una deuda importante, y las preguntas del tipo “¿Cómo sabemos que están logrando una diferencia?”, sin una respuesta definitiva, son en realidad frecuentes, y con un origen en la percepción de que esfuerzos académicos en el área de la sostenibilidad presentan una naturaleza impoluta, optimista y esencialmente buena (Howe, 2009 y Tilbury, 2010. La incertidumbre sobre la contribución de la EDS en su comunidad de influencia en aspectos tan variados como el sentido de pertinencia al entorno natural; la modificación de comportamiento, actitudes y alfabetismo ambiental; la evolución positiva o negativa en sustentabilidad y con ello la necesidad de replanteamiento de perspectivas y la innovación (Ramos y Tilbury, 2006; Kudryavtsev, Krasny, y Stedman, 2012 y Muñoz, 2018), sin duda reduce las probabilidades de invertir eficientemente los recursos, siempre limitados, y resalta la necesidad de contar con indicadores maduros de éxito para las intervenciones en materia de desarrollo sostenible.

El objetivo de este estudio es desarrollar una metodología para evaluar los resultados del proyecto de EDS Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”, con énfasis en el aprendizaje en materia de conocimiento, habilidades, actitudes y prácticas en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), Honduras.

## Métodos y materiales

Se definieron indicadores de desempeño, basados en los alcances y objetivos planteados por el proyecto de EDS tomado como referencia. Se construyeron instrumentos con los cuales se midió una línea base del estado actual de una muestra de estudiantes, constituyendo un punto de partida para la evaluación de los resultados del proyecto en una etapa siguiente del estudio.

### *Diseño*

Se presenta un enfoque mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), con diseño experimental (Rodríguez, 2011).

### *Población y muestra*

La población consiste de 903 estudiantes del campus central, UPNFM, previo a su participación en el proyecto Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”.

La muestra se conformó de forma no probabilística por conveniencia, resultando en 234 estudiantes de la población estudiada que atendieron una convocatoria pública para contestar instrumentos sobre el estado actual de las variables del estudio.

### *Entorno*

La Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”, propone en su conceptualización oficial una amplia divulgación del conocimiento científico y la planificación y ejecución de acciones prácticas para fortalecer el conocimiento de la dinámica de los sistemas del planeta Tierra y una conciencia proactiva hacia el equilibrio del mismo (UPNFM, 2018).

Desde el punto de vista administrativo, es de carácter obligatorio para el estudiantado de todas las carreras de la UPNFM, debiendo acreditar una participación mínima en 12 actividades (UPNFM, 2018), dentro de seis ejes temáticos: (1) gestión integral de residuos sólidos, (2) cuencas hidrográficas, (3) gestión integral de riesgo de desastres, (4) control de vectores, (5) adaptación al cambio climático y (6) biodiversidad.

### *Experimentos*

La muestra, actuando como grupo control, fue sometida a una evaluación con base en los indicadores de desempeño a través de cuestionarios descritos en la sección de instrumentos de este artículo.

Los resultados generados para la muestra, constituyen el grupo control que será contrastado con una muestra futura a conformarse por estudiantes con un historial de participación en el proyecto Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón, que constituirá el grupo experimental en la próxima etapa de este estudio, bajo un esquema pre test - post test a ser analizado con un modelo estadístico ANOVA sobre las ganancias en puntajes.

### *Análisis estadístico*

Los resultados generados para la muestra constituyen el grupo control que será contrastado con una muestra futura a conformarse por estudiantes con un historial de participación en el proyecto Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón que constituirá el grupo experimental en la próxima etapa de este estudio, bajo un esquema pre test - post test a ser analizado con un modelo estadístico ANOVA sobre las ganancias en puntajes.

### *VARIABLES*

Las variables, definidas con base en la jerarquía para la Orientación de Resultados de Programas (Rockwell y Bennett, 2004), son las siguientes:

- a. Variables sobre la inversión en el programa: (1) recursos, (2) actividades, (3) participantes y (4) reacciones.
- b. Variables sobre el estado de aprendizajes: (5) Conocimiento, Actitudes y Habilidades (CAH) y (6) prácticas adoptadas.

Las 6 variables referidas por la teoría fueron desagregadas según el detalle de la tabla 1, en 38 indicadores de desempeño, tomando como referencia los ejes temáticos de Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”.

Tabla 1

*Indicadores de desempeño desarrollados por variable*

VARIABLES (6)	INDICADORES (38)
1. Recursos	1. Tiempo
	2. Dinero
	3. Recurso humano
2. Actividades	4. Actividades GIRS <sup>2</sup>
	5. Actividades cuencas hidrográficas
	6. Actividades GIRD <sup>3</sup>
	7. Actividades control de vectores
	8. Actividades ACC <sup>4</sup>
	9. Actividades biodiversidad
3. Participantes	10. Equivalentes participaciones
4. Reacciones	11. Reacciones sobre tópicos abordados
	12. Reacciones sobre funcionarios
	13. Reacciones sobre metodologías
	14. Reacciones sobre actividades realizadas
5. CAH <sup>5</sup>	15-16. CH <sup>6</sup> . en GIRS
	17-18. CH. en manejo de cuencas hidrográficas
	19-20. CH. en GIRD
	21-22. CH. en manejo de vectores
	23-24. CH. en ACC <sup>7</sup>
	25-26. CH. en biodiversidad
	27. A <sup>8</sup> . en educación para la sostenibilidad
	28. A. sobre interacciones ecológicas
	29. A. en control de vectores
	30. A. en patrones de consumo
	31. A. en gestión de residuos sólidos
32. A. en conservación de la biodiversidad	

<sup>2</sup> Gestión Integral de Residuos Sólidos

<sup>3</sup> Gestión Integral de Riesgo de Desastres

<sup>4</sup> Adaptación al Cambio Climático

<sup>5</sup> Conocimiento, Habilidades y Actitudes

<sup>6</sup> Conocimiento y Habilidades

<sup>7</sup> Adaptación al Cambio Climático

<sup>8</sup> Actitudes



Tabla 1 (Continúa)

---

6. Prácticas	33. Prácticas de GIRS
	34. Prácticas en manejo de cuencas
	35. Prácticas de GIRD
	36. Prácticas de control de vectores
	37. Prácticas de adaptación al cambio climático
	38. Prácticas de conservación de biodiversidad

---

*Nota:* Variables adaptadas de “Targeting outcomes of programs: a hierarchy for targeting outcomes and evaluating their achievement”, por Rockwell y Bennett, 2004, Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department. Paper 48. University of Nebraska – Lincoln.

\*Los ejes temáticos tomados como base para el desarrollo de los indicadores provienen de una exploración de las políticas regionales en materia de gestión integral de residuos sólidos, cuencas hidrográficas, gestión integral de riesgo de desastres, adaptación al cambio climático, control de vectores y biodiversidad.

### *Instrumentos de recolección de información*

Se utilizaron dos tipos de instrumentos para medir la línea de base de la muestra:

- a. Instrumento para diagnóstico de variables sobre la inversión en el programa: recursos, actividades y participantes.
- b. Instrumento para el diagnóstico de variables sobre el estado de aprendizajes: Conocimiento, Actitudes y Habilidades (CAH) y prácticas.

### *Instrumento para diagnóstico de variables sobre la inversión en el programa*

Se diseñó una encuesta con la cual se recabaron los datos para la cuantificación de los indicadores 1 al 10, presentados en la tabla 1, de las variables recursos, actividades y participantes. Los indicadores 11 al 14, referentes a la variable reacciones sobre el proyecto de EDS, no fueron evaluados en la etapa de línea base, puesto que la muestra, actuando como grupo control, no ha participado en el proyecto Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”.

### *Instrumento para el diagnóstico de variables sobre el estado de aprendizajes*

Se desarrolló un cuestionario compuesto por ítems de elaboración propia para la evaluación de las dimensiones de conocimiento y habilidades de la variable CAH, así como para la



variable de prácticas adoptadas. Para evaluar la dimensión de actitudes de la variable CAH se realizó una adaptación a la Evaluación de las Actitudes Pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios, (Secadas, 1995) que consistió en contextualizar, incorporar y eliminar ítems en función de los indicadores de desempeño propuestos para Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”.

### *Validez y confiabilidad*

Por la naturaleza de los datos a recabar por el instrumento para diagnóstico de las variables sobre la inversión en el programa (recursos, actividades y participantes), exclusivamente cuantitativas, no fueron requeridas evaluaciones previas a su aplicación. El cuestionario para el diagnóstico de variables sobre el estado de aprendizajes (CAH y prácticas), por otra parte, requirió de una evaluación de validez de contenido, consistencia interna y validez de constructo.

### *Validez de contenido*

Se evaluó la congruencia de las definiciones operacionales de las variables del estudio, así como la relevancia, exhaustividad y claridad en los ítems propuestos en el cuestionario, a través de 2 jueces expertos (Urrutia, Barrios, Gutiérrez, y Mayorga, 2014) de universidades de la región. Las sugerencias, con una predominancia en aspectos de formulación de enunciados y distractores, fueron evaluadas en términos de concordancia entre evaluadores e incorporadas previo a realizar otras medidas de validez y confiabilidad.

### *Validez de contenido*

Se evaluó la congruencia de las definiciones operacionales de las variables del estudio, así como la relevancia, exhaustividad y claridad en los ítems propuestos en el cuestionario, a través de 2 jueces expertos (Urrutia, Barrios, Gutiérrez, y Mayorga, 2014) de universidades de la región. Las sugerencias, con una predominancia en aspectos de formulación de enunciados y distractores, fueron evaluadas en términos de concordancia entre evaluadores e incorporadas previo a realizar otras medidas de validez y confiabilidad.

### *Consistencia interna*

Se realizó una aplicación de prueba del cuestionario a 152 estudiantes de la UPNFM. Como resultado, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (Taber, 2018), que presentó valores de .7, .87 y .86 para las secciones de conocimiento/habilidades, actitudes y prácticas respectivamente, proporcionando argumentos para la revisión de los ítems originalmente contemplados. Tal procedimiento fue repetido con la muestra definitiva (234 estudiantes) generando los estadísticos detallados posteriormente en este artículo, como una segunda verificación en cuanto a la fiabilidad del instrumento para las dimensiones de conocimientos/habilidades, actitudes y prácticas adoptadas.

### *Validez de constructo*

Con la finalidad de verificar la adecuación de la versión adaptada de la Evaluación de las Actitudes Pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios, (Secadas, 1995), se realizaron medidas de evaluación de la validez de constructo.

Se realizó una prueba KMO y una prueba de esfericidad de Bartlett para determinar si las respuestas de la muestra son adecuadas para evaluarse a través de análisis factorial. Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio que posibilitó una readecuación de los constructos originalmente planteados para la dimensión de actitudes. Los estadísticos de las medidas de validez de constructo se presentan posteriormente en este artículo.

### **Discusión teórica**

La metodología para la evaluación de Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón” está basada en la Orientación de Resultados de Programas, ORP (Rockwell y Bennett, 2004). ORP se fundamenta en una jerarquía de 7 niveles, presentados en la figura 1, que integra la evaluación de los programas con la planificación y el desarrollo de los mismos.

ORP asume que el desarrollo y la evaluación de los programas involucran los mismos siete niveles. Para desarrollar un programa se inicia visualizando los resultados finales que se persiguen y se trabaja en orden descendente, es decir, planificando en función de este

nivel superior el cambio deseable en las prácticas, el cambio en conocimiento, actitudes y habilidades, las reacciones esperadas del programa, y de esa forma sucesivamente, hasta la asignación de recursos disponibles.

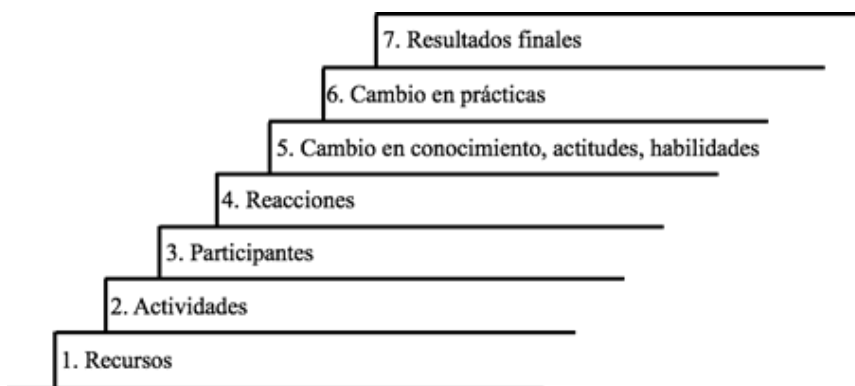


Figura 1. Siete niveles jerárquicos de la Orientación de Resultados de Programas. Adaptado de “Up the hierarchy”, por Bennett, 1975, Journal of Extension, 13(2), p.9.

Para evaluar un programa, se inicia con el primer nivel, es decir, los recursos destinados, para continuar documentando ascendentemente los elementos de manera que sea viable una medición de desempeño cuantitativa, simultáneamente con la ejecución del programa.

Como la gran mayoría de modelos causales para evaluación de programas, donde las rutas de acción logran resultados propuestos en un esquema de “A” conduce a “B” que a su vez conduce a “C” (Rogers, 2000), el modelo ORP depende de definir claramente “C”. En este sentido, la metodología propone enfáticamente la necesidad de identificar las condiciones sociales, económicas o ambientales, esto es, el nivel 7 de la jerarquía, que necesitan ser mejoradas a través de las acciones de un programa (Rockwell y Bennett, 2004).

Formularse las preguntas de evaluación adecuadas, y para ello, contar con ejes temáticos, objetivos concretos, visiones institucionales, metas de desarrollo, entre otros insumos para la definición de indicadores de impacto, son un requerimiento fundamental (Radhakrishna y Relado, 2009) para una metodología que funciona con base a la premisa de que el grado de transformación de las condiciones a mejorar, como máximo logro de los programas educativos,

dependerá de las prácticas de transformación que los individuos adopten, las cuales ocurren en la medida en que incrementen su conocimiento, modifiquen sus actitudes, mejoren sus habilidades, y apliquen estos cambios en CAH, en sus propias situaciones de vida y trabajo.

Los niveles superiores de la jerarquía de ORP, por ende, constituyen la evidencia más fuerte de impacto de un programa (Radhakrishna y Bowen, 2010), los cuales tienen un origen en la identificación y adquisición razonada y oportuna de los recursos que soportan su implementación.

Cada uno de los niveles de la jerarquía de ORP constituye una variable de este estudio. Sus definiciones conceptuales son propuestas por Rockwell y Bennett (2004), con indicadores de logro por Bennett (1975) y constituyen el punto de partida para su medición con los instrumentos generados tanto para la etapa actual de medición de línea de base, como para la futura determinación de impacto de Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”.

Los recursos son el tiempo, dinero y personal, incluyendo voluntarios dedicados a implementar y evaluar programas. Incluye también los materiales educativos, tecnologías de comunicación y transporte.

Por actividades se entiende a la diversidad de estrategias educativas y eventos encaminados a informar o entrenar a la población beneficiaria. Abarcan desde contactos personales directos hasta la comunicación tecnológica y masiva entre el programa y el público.

El nivel participante incluye individuos, familias, grupos organizaciones o comunidades dentro del supuesto que están lo suficientemente involucradas en el programa para poder adquirir el CAH y adoptar las prácticas deseables. La duración, continuidad, frecuencia y la intensidad de la participación en el programa son factores clave de este nivel jerárquico de ORP.

Las reacciones reflejan el grado de interés positivo o negativo de los participantes en la temática abordada, su aceptación para los coordinadores del programa y su atracción hacia los métodos de enseñanza.

CAH es un acrónimo para Conocimientos, Actitudes y Habilidades que influyen la adopción de prácticas para el logro de resultados sociales, económicos y ambientales. El conocimiento es la información aprendida o la recomendación aceptada, e incluye la comprensión de principios sociales, económicos, ambientales y de los procesos para la toma de decisiones. Las actitudes consisten en las creencias, opiniones, sentimientos o perspectivas del individuo con respecto a la temática abordada por el programa y a sus resultados esperados. Finalmente, las habilidades constituyen la capacidad mental o física para aplicar prácticas nuevas o alternativas para la transformación de las condiciones abordadas por el programa.

## Resultados

### *Resultados de la validación de instrumentos para el diagnóstico del estado de aprendizajes*

La evaluación de consistencia interna de instrumentos aplicados a la muestra arrojó un alfa de Cronbach de .68, .81 y .83 para las secciones de conocimientos/habilidades, actitudes y prácticas, respectivamente.

Con respecto al estadístico obtenido para las dimensiones de conocimientos y habilidades, dos anotaciones son necesarias. En primer lugar, la decisión de unificar ambos aspectos para el cálculo de consistencia interna responde al hecho de que las habilidades, como una medida indirecta basada en preguntas de conocimiento, comparten los ejes temáticos de Cátedra de la Tierra “Gonzalo Cruz Calderón” como unidades de evaluación de desempeño. En segundo lugar, el estadístico obtenido, ligeramente inferior al .70 recurrentemente sugerido como referente de consistencia interna adecuada, podría atribuirse a que los temas abordados, dentro de 6 ejes diferentes del proyecto EDS implicaron construir ítems dentro de una amplitud considerable de áreas de conocimiento que estarían generando una varianza más amplia en las respuestas que aquella generada en aspectos tales como actitudes y prácticas dentro de esta misma temática (Taber, 2018).

Con respecto a los resultados de las pruebas de validez de constructo realizadas para la dimensión de actitudes, los estadísticos de adecuación muestral fueron de  $KMO=.86$ , y esfericidad de Bartlett  $\chi^2= 2375.25$ ;  $p=.000$ , reconocidos como valores aceptables de la significancia de las correlaciones entre las respuestas de la muestra ( $KMO>.60$ ) y de homogeneidad en sus varianzas ( $p<.05$ ) respectivamente (Carmona, 2014 y Toribio y Ordaz, 2018).

El análisis factorial determinó que 6 factores subyacentes explican el 61.5% de la varianza en la dimensión actitudes de la variable CAH evaluada con el instrumento adaptado. Se realizó una prueba de hipótesis que con un valor de  $p=.86$ , determinó que 6 factores son suficientes para explicar la varianza en respuestas. Del análisis de cargas factoriales fueron retenidos 12 ítems con saturaciones superiores a .43, según el detalle de la tabla 2. Los factores readecuados para la dimensión actitudes se presentan en la tabla 1, indicadores 27 al 32.

Tabla 2

*Cargas factoriales de los ítems retenidos en sección actitudes del instrumento aplicado*

Ítems	Enunciado	Factores					
		1	2	3	4	5	6
P.2.1.1	Estaría dispuesto a hacer sacrificios personales para reducir la cantidad de basura, aunque los resultados inmediatos no fueran significativos.	.205	.129		.551	.283	
P.2.1.5	El gobierno debería facilitar a cada ciudadano una lista de organizaciones y agencias donde poder presentar sus quejas sobre contaminación con residuos sólidos.	.199			.278	.853	
P.2.3.4	No deseo hacer nada para reducir el riesgo de desastres; es una obligación del gobierno.	.291	.733				
P.2.4.1	Los docentes de la UPNFM en todos los centros regionales deberían recibir un seminario sobre prevención de enfermedades producidas por vectores, formación que transmitirían a los estudiantes.	.621	.128	.104	.135	.163	
P.2.4.2	Me gustaría leer algunos folletos, ver videos y presentaciones sobre prevención de enfermedades como el dengue, el zika y chikungunya, producidas por vectores.	.586		.354	.188		



Tabla 2 (continua)

Ítems	Enunciado	Factores					
		1	2	3	4	5	6
P.2.4.4	No creo que la acumulación de residuos sólidos promueva el contagio de enfermedades.		.691		.286		
P.2.5.3	Me siento triste al ver en la televisión un programa sobre las pérdidas en las cosechas debido a las sequías provocadas por el cambio climático.	.436	.155		.474	.118	.138
P.2.5.4	Me gustaría informar a las personas sobre la importancia que tiene la adaptación a los efectos del cambio climático.	.685		.171	.168		
P.2.6.4	No creo que la pérdida de la biodiversidad genere un impacto negativo al ser humano.		.597				.277
P. 2.6.6	No debería preocuparnos el matar demasiados animales de caza porque a la larga la naturaleza se equilibrará.		.485				.863

*Nota:* Ítems adaptados de “Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios”, por Secadas, 1995, Revista Complutense de Educación, 6(2), p.262. \*Cargas factoriales fueron calculadas con rotación varimax. Se observó una varianza acumulativa de .154 (1 factor), .301 (2 factores), .387 (3 factores), .467 (4 factores), .542 (5 factores) y .615 (6 factores).

### Resultados de la evaluación de variables del estudio

Con respecto a los resultados de las variables sobre la inversión en el programa (recursos, actividades y participantes) se obtuvieron los resultados presentados en la tabla 3.

Tabla 3

*Resultados por indicador para las variables: Recursos (R), Actividades (Ac) y Participantes (P)*

Var.	Indicadores y resultados
(R)	1. Tiempo: 240 horas. (planificación: 50; ejecución: 40; administración:150)
	2. Dinero: L. 1,100. (promoción: L. 50; materiales: L. 50; transporte: L. 1000)
	3. Recurso humano: 15 personas (personal docente: 5 personas; estudiantes: 10 personas)

Tabla 3 (continua)

Var.	Indicadores y resultados
(Ac)	4. Actividades GIRS : 6 actividades.
	5. Actividades cuencas hidrográficas: 8 actividades.
	6. Actividades GIRD : 3 actividades.
	7. Actividades control de vectores: 7 actividades.
	8. Actividades ACC : 3 actividades.
(P)	9. Actividades biodiversidad: 2 actividades.
	10. Equivalentes participaciones: 8,298 participaciones

Nota: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento para diagnóstico de variables sobre la inversión en el programa.

Los resultados de las variables sobre el estado de aprendizajes (CAH, prácticas adoptadas), obtenidos de la muestra de estudiantes se muestran en la figura 2.

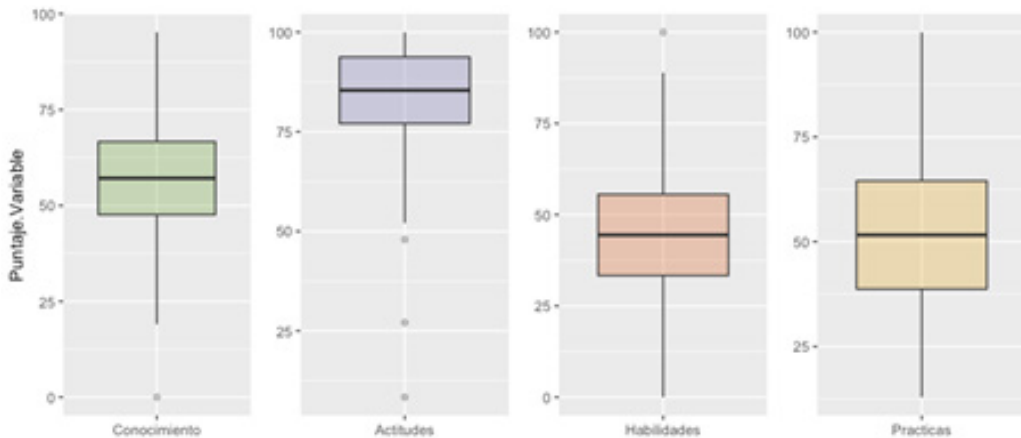


Figura 2. Variabilidad intergrupala y datos extremos para la muestra evaluada (n=234) en desempeño por dimensión de la variable CAH y la variable práctica.

Las dimensiones conocimiento y habilidades de la variable CAH, (Fig. 2.), presentan valores de desempeño bajos, con un rango intercuartil de 47.5% a 64.5% y 35% a 54% respectivamente.

La variable prácticas (Fig. 2.) presenta valores de desempeño bajos y un rango intercuartil de más de 30 puntos (38% a 69%).

La dimensión actitudes (Fig. 2.), de la variable CAH, en términos de los constructos definidos por análisis factorial, además de presentar un buen desempeño entre los estudiantes de la muestra, presenta una variabilidad intergrupala de únicamente 15 puntos (76.5% a 91.5%).



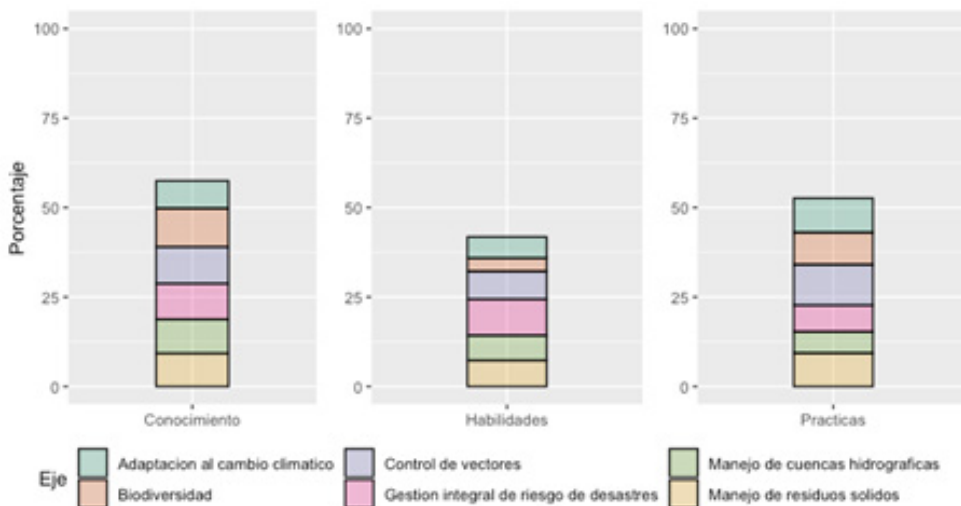


Figura 3. Distribución de promedios de desempeño de la muestra evaluada (n=234) por eje temático de proyecto EDS de referencia.

La dimensión conocimiento presenta una distribución homogénea en cuanto a puntajes por eje temático (Fig. 3.). Las habilidades presentan los más bajos resultados de desempeño en los ejes de biodiversidad, adaptación al cambio climático y manejo de cuencas hidrográficas.

La variable prácticas (Fig. 3.) presenta bajos valores de desempeño en los ejes de manejo de cuencas hidrográficas y gestión integral de riesgo de desastres con respecto a los ejes restantes.

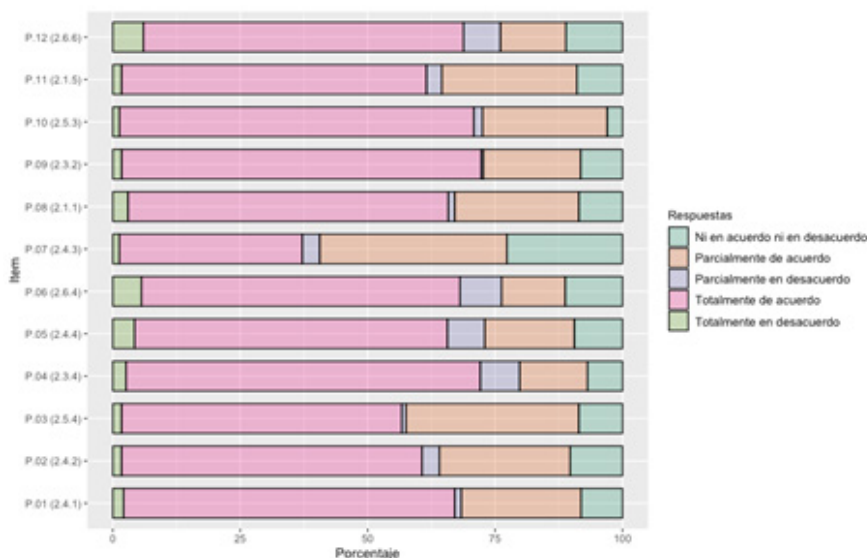


Figura 4. Resultados por ítem (escala de Likert) de la dimensión actitudes de variable CAH en la muestra evaluada (n=234).

Los resultados de la dimensión de actitudes, evaluadas a través de una escala de Likert (Fig. 4.) demuestran un comportamiento deseable al presentar consistentemente los máximos porcentajes de respuestas en la categoría “totalmente de acuerdo”, considerando que el total de ítems hacen referencia a actitudes positivas, o bien, son reconversiones a positivo de ítems sobre actitudes negativas. La categoría “totalmente en desacuerdo”, por otro lado, representa una minoría notable con respecto a otras opciones de respuesta.

## **Conclusiones**

En el marco de la discusión sobre cuánto contribuyen las intervenciones educativas en sus comunidades de influencia, la Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón” requiere de un mecanismo que permita una evaluación rigurosa de los aprendizajes en la población beneficiaria. Los cuestionarios generados para el diagnóstico de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas mostraron al aplicarse a una muestra de 234 estudiantes una adecuada consistencia interna y validez de constructo, por lo que pueden considerarse una base metodológica confiable para la cuantificación de resultados que posibilite un aprovechamiento eficiente de los reducidos recursos económicos disponibles.

Se observa un bajo desempeño en cuanto a conocimiento con un rango intercuartil reducido que refleja una situación similar para el total de estudiantes evaluados. Sumado a ello, la distribución homogénea de puntajes entre los ejes temáticos abordados, demuestra que deben destinarse prioritariamente recursos a actividades que promuevan la comprensión del desarrollo sostenible manteniendo una visión integral de sus componentes, evitando asimetrías en cuanto al énfasis dado a cada eje temático.

Las habilidades presentan un desempeño muy bajo y de manera similar al conocimiento, un estrecho rango intercuartil que sugiere que la muestra de estudiantes presenta una condición similar en cuanto a capacidad para aplicar aprendizajes que fomenten la sostenibilidad. En cuanto a la distribución de puntajes entre los ejes temáticos, se observan desempeños bajos que indican que deberán colocarse recursos para desarrollar actividades de naturaleza práctica

que refuercen habilidades particularmente en cuanto a gestión de biodiversidad, adaptación al cambio climático y manejo de cuencas hidrográficas.

La evaluación de actitudes reporta un muy buen desempeño con reducida variabilidad intergrupala y creencias, opiniones, sentimientos y perspectivas favorables en los enunciados presentados en el instrumento, lo cual sugiere que el diseño curricular debe presentar un menor énfasis en aspectos actitudinales, y refuerza la necesidad de destinar recursos a actividades que desarrollen aprendizajes de carácter conceptual y procedimental de base para el fomento a la sostenibilidad.

Las prácticas adoptadas presentan un bajo desempeño y un amplio rango intercuartil que refleja una alta variabilidad en cuanto al grado de implementación de acciones sostenibles en la muestra de estudiantes. Teniendo en cuenta los principios de la jerarquía de Bennett y la Orientación de Resultados de Programas, la adopción de prácticas ocurre en la medida del incremento en conocimiento, habilidades y la modificación de actitudes, lo cual acuerpa adicionalmente la estrategia de invertir en los primeros, con un confirmado bajo rendimiento.

## Agradecimientos

Este estudio se realizó con el financiamiento del Fondo de Apoyo a la Investigación (FAI), de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Los autores reconocen la permanente disposición del profesor Levi Astul Castro para evacuar las dudas del equipo de trabajo.

## Referencias

- Bennett, C. (1975). Up the hierarchy. *Journal of Extension*, 13(2), 7-12. Recuperado de <https://www.joe.org/joe/1975march/1975-2-a1.pdf>
- Brundtland, G. H. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común*. Documentos de las Naciones Unidas, 416
- Carmona, F. (2014). *Un ejemplo de ACP paso a paso*. Apuntes, Departamento de estadística.



Universidad de Barcelona. [sitio web]. Recuperado de <http://www.ub.edu/stat/docencia/Mates/ejemploACP.pdf>

Cortese, A. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22 Doi:10.1.1.739.3611

Dale, A., y Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 351 – 362. doi:10.1108/14676370510623847

Eagan, P., Cook, T., y Joeres, E. (2002). Teaching the importance of culture and interdisciplinary education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(1), 48–66. doi:10.1108/14676370210414173

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.

Howe, C. (2009). *The role of education as a tool for environmental conservation and sustainable development* (Tesis doctoral, Imperial College London). Recuperada de <https://www.iccs.org.uk/wp-content/thesis/phd-howe,caroline09.pdf>

Kudryavtsev, A., Krasny, M., y Stedman, R. (2012). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, 3(4), 1-15. doi:10.1890/es11-00318.1

Lukman, R., y Glavič, P. (2007). What are the key elements of a Sustainable university? *Clean Technologies and Environmental Policy*, 9(2), 103-114. doi:10.1007/s10098-006-0070-7

Melendro, M., Novo, M., Murga, Á., y Bautista, M. (2009). Educación ambiental y universidad en la sociedad de la globalización. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 137-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911649013>

Mora, W. (2007). Respuesta de la universidad a los problemas socio ambientales: la ambientalización del currículo en la educación superior. *Revista Investigación en la*

*Escuela*, 63, 65-76. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7181>

Muñoz, R. (2018). Un análisis crítico al marco conceptual del desarrollo sostenible y sus herramientas de medición. *Revista En-contexto*, 6(8), 171-184. Recuperado de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/encontexto/article/view/485>

Nieto, L., y Medellín, P. (2007). Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas. *Revista de la educación superior*, 36(142), 31-42. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200002)

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas. Septuagésimo período de sesiones (Documento: A/RES/70/1). Recuperado de [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)

Radhakrishna, R., y Bowen, C. (2010). Viewing Bennett's hierarchy from a different lens: Implications for Extension program evaluation. *Journal of Extension*, 48(6), 1-5. Recuperado de <https://joe.org/joe/2010december/tt1.php>

Radhakrishna, R., y Relado, R. (2009). A framework to link evaluation questions to program outcomes. *Journal of Extension*, 47(3), 7. Recuperado de <https://www.joe.org/joe/2009june/tt2.php>

Ramos, M., y Tilbury, D. (2006). Educación para el desarrollo sostenible ¿nada nuevo bajo el sol? Consideraciones sobre cultura y sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 99-109. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/784>

Rockwell, K., y Bennett, C. 2004. *Targeting outcomes of programs: a hierarchy for targeting outcomes and evaluating their achievement*. Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department. Paper 48. University of Nebraska – Lincoln. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=aglecfacpub>

- Rodríguez, N. (2011). Diseños experimentales en educación. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 147-158. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549009.pdf>
- Rogers, P (2000). Causal models in program theory evaluation. *New directions for evaluation*, 2000(87), 47-55. doi:10.1002/ev.1181
- Secadas, C. (1995). Escala para la evaluación de las actitudes pro-ambientales (EAPA) de alumnos universitarios. *Revista complutense de Educación*, 6(2), 253. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150169>
- Summers, M., Childs, A., y Corney, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623–647. doi:10.1080/13504620500169841
- Taber, K. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. doi:10.1007/s11165-016-9602-2
- Tilbury, D. (2010). Are we learning to change? mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to ‘rio plus 20’. *Global Environmental Research*, 14(2010), 101-107
- Toribio, I., y Ordaz, F. (2018). Análisis estadístico del uso de técnicas didácticas en la enseñanza superior. *Revista Espacios*, 39 (46), 2-13. Recuperado de <http://es.revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p02.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. (2018). *Manual de procedimientos Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”*. Tegucigalpa, MDC: Sistema Editorial Universitario.
- Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. (2018). *Reglamento Cátedra de la Tierra “Dr. Gonzalo Cruz Calderón”*. Tegucigalpa, MDC: Sistema Editorial Universitario.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar

validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000300014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300014)



## **Los *maestros idóneos* en el noble ministerio de la enseñanza. Un estudio sobre el impreso pedagógico *La Instrucción Primaria* (1895-1903)**

### **The *ideal teachers* in the noble teaching ministry. A study on the pedagogical press *La Instrucción Primaria* (1895-1903)**

*Andrés Eduardo García  
José Gonçalves Gondra<sup>1</sup>*

#### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo explorar la materialidad y discurso del impreso pedagógico hondureño *La Instrucción Primaria* (1895-1903), en su dimensión de fuente/objeto dentro del campo de la historia de la educación. Nuestro objetivo fue problematizar determinados parámetros de racionalidad del oficio del profesor vinculados con su ejercicio y preparación. Ambos fueron analizados bajo un registro en el cual consideramos el aspecto profesionalizante del oficio como eje transversal, tomando como fundamento los principios de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad, enmarcados en el sistema positivista divisado en el Código de Instrucción Pública hondureño de 1882. En ese sentido, destacamos las representaciones y tensiones de las redes de sociabilidad educativas finiseculares, aportando, de esa manera, algunos elementos que ayudan a pensar los mecanismos de democratización de la educación hondureña en el último cuarto del siglo XIX.

*Palabras clave: historia de la educación, impresos, Honduras, formación de profesores*

<sup>1</sup> andres.segar@gmail.com. Doctorando del Programa de Posgraduación en Educación. Universidad del Estado de Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0466-304X>

gondra.uerj@gmail.com. Doctor en Educación, Universidad de São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0669-1661>

Recibido 30 de abril de 2020 / Aceptado 20 de junio de 2020

El título sugiere apenas una representación presente en el artículo 32 del Código de Instrucción Pública de 1882 y que refiere específicamente a la formación de los maestros bajo el régimen de este documento normativo: “y de que en el término indicado haya maestros idóneos para todas las escuelas de los pueblos” (Ministerio de Gobernación, 1882, pág. 36). Bajo este registro, el impreso en cuestión divulgó publicaciones en las cuales los mecanismos de inspección y formación de la Dirección General de Instrucción Pública hacían referencia constante al Código de 1882 para fundamentar sus observaciones sobre métodos, comportamientos y saberes escolares.



## Abstract

The present work aims to explore the materiality and discourse of the Honduran pedagogical press *La Instrucción Primaria* (1895-1903) in its source / object dimension within the field of the history of education. Our objective was to problematize specific rationality parameters of the profession of the teacher related to its exercise and preparation. Both were analyzed under a registry in which we considered the professional aspect of the trade as a transversal axis, taking as a foundation the principles of gratuitousness, obligation and secularism framed in the positivist system divided into the Honduran Code of Public Instruction of 1882. In this sense, we highlight the representations and tensions of the finisecular educational sociability networks, thus contributing some elements that help to think about the mechanisms of democratization of Honduran education in the last quarter of the 19th century.

*Keywords: educational history, print media, Honduras, teacher training*

## Introducción

El impreso pedagógico hondureño *La Instrucción Primaria*<sup>2</sup>, órgano oficial de divulgación de la Dirección General de Instrucción Primaria, circuló en la virada del siglo XIX al XX (1895-1903). La referencia de diversos acontecimientos encontrados en sus publicaciones ofrece indicios para pensar su lugar dentro y fuera del contexto hondureño y, al mismo tiempo, su importancia como objeto cultural. Su naturaleza oficial nos indica una serie de elementos para pensar en su administración, subvención, circulación y hasta su discurso, lo que nos ayuda a determinar su lugar dentro del sistema de instrucción primaria hondureño. Unido a esto, es difícil dejar de mencionar las diversas particularidades que presenta en cuanto a la multiplicidad de publicaciones educativas, producto de su inscripción como objeto sutil político.

Lo anterior se torna evidente con la imparcialidad anunciada para sus lectores en su primer número el 15 de octubre de 1895, siendo contrastada con sus siete administraciones, producto del movimiento político de la época, precedido por los periodos presidenciales de Policarpo

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante la referencia a este documento se resumirá apenas a *La Instrucción Primaria* en cursiva

Bonilla y Terencio Sierra. Esta localización se enriquece al observar una serie de publicaciones sobre canjes obtenidos a lo largo de su ciclo de vida, lo que nos indica su presencia tanto nacional como internacional, así como lo tipos de impresos que recibía de diversos lugares. Lo anterior es apenas una evidencia, hasta el momento poco explorada, del gran universo impreso al cual pertenecía sin contar las redes de sociabilidad con las cuales mantenía una constante comunicación.

La *Instrucción Primaria*, como objeto cultural, ofrece posibilidades varias para pensar diversos elementos articulados también con su materialidad. Sin embargo, para efectos de este trabajo, decidimos privilegiar el análisis de su contenido, o, mejor dicho, su discurso. En ese sentido, nos propusimos como objetivo general dimensionar, por medio del impreso, determinados parámetros de racionalidad del oficio del profesor hondureño, vinculados con su ejercicio y preparación a finales del siglo XIX e inicios del XX. De esa forma nos parece importante que tal trabajo inicie presentando una especie de marco conceptual para comprender la importancia de estudiar los impresos pedagógicos, en su doble función de objeto y fuente. Seguido a ello, exponemos, a modo de síntesis, su ciclo de vida considerando su fase de proyecto, gestación y circulación, así como el análisis crítico de la selección de indicios articulados con las representaciones de los profesores, elaboradas por las autoridades educativas de la época de acuerdo con su oficio y preparación.

## **Marco Conceptual**

El procedimiento de análisis de este trabajo respondió a la incursión de conceptos que proporcionan herramientas de inteligibilidad necesarias para construir y renovar el campo de la historia de la educación. Para el caso, los impresos pedagógicos<sup>3</sup> se han convertido en documentos relevantes durante las últimas décadas, ya que son considerados como herramientas por generar múltiples posibilidades para pensar una determinada construcción de la historia.

<sup>3</sup> Existe también el uso frecuente del término Prensa Pedagógica para definir el universo de impresos utilizados en la historia de la educación. En la lengua portuguesa ese universo es definido como “Imprensa Pedagógica”. Cabe destacar que la construcción de este artículo responde a concepciones de dos investigadores que hablan idiomas distintos, español y portugués. Aunque ambos idiomas conservan similitudes léxico-semánticas, percibimos la existencia de diferencias sustanciales que podrían dificultar tanto la lectura como la escritura de este trabajo. En ese sentido, a lo largo de este artículo optaremos por utilizar de forma convencional la palabra en plural “impresos pedagógicos” cuyo uso estableció un término medio o un equilibrio entre los conceptos “*prensa pedagógica*” e “*Imprensa Pedagógica*”.

En ese sentido, con el fin de profundizar en nuestra propuesta, elaboramos una breve revisión sobre la manera en cómo algunos autores construyen sus narrativas analíticas en la historia de la educación por medio del uso de los impresos pedagógicos.

Para comenzar, Romano considera los impresos pedagógicos como espacios de publicaciones educativas en los cuales “*de fuentes de análisis se convierten en objeto de estudio*” (2018, p. 9.), enumerando dos razones: la primera se articula a una especie de modelo recurrente en la historiografía clásica adoptado por la historia de la educación. Tal modelo se refiere a los múltiples diálogos que un impreso puede ofrecer con otras disciplinas, convirtiéndolos en una especie de artefacto cultural. Desde esta perspectiva, es posible pensar los impresos no solo como una fuente histórica, sino como un objeto con su propia historia en la que emergen determinados sujetos, así como sus modos de uso o consumo. En ese sentido, consideramos los impresos pedagógicos como objetos o artefactos creadores de sentidos que permite un “*modo privilegiado de reconstrucción*” de otros presentes (Idem, 2018, p. 9) en el campo de la historia de la educación.

La segunda razón que localiza Romano está vinculada con la idea que proviene del campo de la historia intelectual, al considerar a las revistas como “*un dispositivo analizador de disputas políticas, estéticas y de construcción de comunidades de lectura*”. (2018, p. 9)<sup>4</sup>. Para este autor, tal idea resulta una mera coincidencia entre los diferentes campos académicos que profundizan sobre “*los modos de producción, circulación de los objetos culturales en las sociedades contemporáneas*” (Idem, 2018, p. 10). De lo anterior, destacamos el proceso en el que se muestra una especie de conversión relativa a la percepción de los impresos pedagógicos en la historia de la educación, considerados como fuentes en un inicio a objetos de estudio después. Este contacto con el universo de la interdisciplinariedad desplaza, al parecer, la idea del impreso pedagógico como fuente. A nuestro ver, tal desplazamiento desaparece si consideramos los impresos pedagógicos en su doble función de fuente/objeto, lo cual enriquece y complementa el repertorio analítico para construir una determinada historia.

<sup>4</sup> Romano, A. (2018) Prefacio. In Nery, A. C. B.; Gondra, J. G. Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional. São Paulo: Alameda Editora.

Bajo esta línea, citamos a Gondra que considera los libros y las revistas como dispositivos en función de referencia a múltiples mecanismos, sean institucionales, administrativos o que pertenecen a estructuras del saber. Todos ellos articulados para mantener el ejercicio de poder en el cuerpo social cuyos efectos dimensionan la vida de una forma más racionalizada (2018, p. 20)<sup>5</sup>. Esa articulación se torna evidente en los impresos pedagógicos al mostrar, por ejemplo, un movimiento creciente de escolarización de lo social, así como los discursos de modelación del campo de la educación. Con ello, por tanto, es posible pensar la vinculación del gobierno de la vida y de los profesores con los dispositivos pedagógicos, tomando como referencia la afirmación de la escuela y la consagración de los institutos de obligatoriedad, gratuidad y libertad de enseñanza.

En ese sentido, los impresos especializados como soporte en los campos de la historia de la educación, son usados por diferentes narradores que construyen la historia de acuerdo con las convenciones legitimadas en varios presentes (Gondra, pp. 20-21). Este autor cierra con una pregunta que nos parece ser fundamental: Al final, ¿cómo operar con este tipo específico de fuente para pensar un campo, un oficio y la vida de los maestros gobernada por las revistas pedagógicas? (Idem, 2018, p. 22).

Por otro lado, Pasche Limeira, Baptista Teixeira, & Maia de Souza, consideran los impresos pedagógicos como una otra cara de los procesos de escolarización. Tomando como base el contexto brasileño, tal proceso se desarrolló por una variada serie de iniciativas articuladas con la creación de instituciones escolares, legislaciones y reformas educativas. Los impresos pedagógicos emergieron dentro de un conjugado en el cual la palabra escrita se tornaba pública, al ser utilizada como un vehículo de debates y posicionamientos de grupos o individuos. (2018, p. 43)<sup>6</sup>. En ese sentido, los impresos pedagógicos se convirtieron en uno de los dispositivos empleados para la intervención en las cuestiones educacionales del siglo XIX tornándose, según Teixeira (2016) en agentes constructores de la escuela<sup>7</sup>. Sumado a esto, las autoras

<sup>5</sup> Gondra, José G. (2018). Revistas Pedagógicas e governo dos professores no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881). In Nery, A. C. B.; Gondra, J. G. Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional. São Paulo: Alameda Editora

<sup>6</sup> Pasche, Aline de Moraes Limeira; Teixeira, Giselle Baptista; Souza, Maria Zélia Maia de. (2018) A Escolarização nas páginas de O Ensino Particular (1883). In Nery, A. C. B.; Gondra, J. G. Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional. São Paulo: Alameda Editora

<sup>7</sup> Para más información sobre el tratamiento de los impresos como agentes constructores de la escuela consultar: Batista Teixeira, G. (2016). A imprensa Pedagógica no Rio de Janeiro: os jornais e as revistas como agentes construtores da escola (1870 a 1919) Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação-UFF.

hacen referencia de Darton que considera los impresos pedagógicos como una especie de fuerza activa que perpetúa, difunde, instituye, consolida, recrea y elige culturas pedagógicas de una época<sup>8</sup> (2018, p. 43).

Desde esta perspectiva, los impresos pedagógicos como fuente y objeto se presentan por medio de su materialidad, circulación y composición, así como también por su forma de vehicular los temas, asuntos y debates. Para las autoras, lo anterior refiere a una especie de modelo de investigación sobre estos objetos culturales<sup>9</sup> que se torna evidente con el creciente movimiento de construcción de la Historia de la Educación. Los balances realizados por la Revista Brasileira de Historia de la Educación (RBHE)<sup>10</sup>, por ejemplo, colocan a los impresos como el cuarto tipo de fuente más utilizado en sus artículos. Con esto, es posible pensar que los impresos pedagógicos no solo tuvieron impacto en los históricos procesos de escolarización, ya que el referido balance abre un abanico de posibilidades para pensar también en otros tipos de procesos. La racionalización de la pedagogía, la profesionalización del magisterio o la legitimación de la institución escolar moderna, podrían ser algunos ejemplos que ayudan, al final, a analizar lo que nos ofrece una retórica que consideraba lo ejemplar recusando lo que era determinado como viejo y atrasado, si retomamos las palabras de Gondra<sup>11</sup> (2018, p. 71).

Por otro lado, Chagas de Carvalho (2018)<sup>12</sup> utiliza los impresos como instrumentos para rastrear la circulación de modelos pedagógicos, identificando su campo semántico materialmente configurado. La idea se concentra en colocar en escena dispositivos textuales tipográficos de modelación de la lectura, que de forma simultánea operaban como dispositivos de legitimación de modelos extranjeros y de constitución de una determinada tradición en el campo de la pedagogía. En ese sentido, la autora comprende los impresos pedagógicos como dispositivos

<sup>8</sup> Sobre los impresos como fuerza activa consultar: Darton, R. (1996). *A Revolução impressa: a imprensa na França 1775-1800*. (M. M. Jordan, Trad.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

<sup>9</sup> Sobre el tema de los impresos como objetos culturales consultar: Limeira, A. (2012). Impresos: veículos de publicidade, fontes para a História da Educação. *Cadernos de História da Educação*, 11, 367-388

<sup>10</sup> Sobre el tema consultar Galvão, Ana Maria de Oliveira; et al. (2008) Difusão, apropriação e produção do saber histórico. *A Revista Brasileira de História da Educação (2002-2007)*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 171-234

<sup>11</sup> Sobre el tema consultar también: Gondra, J., & Suasnabar, J. (2016). *Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado*. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881). Buenos Aires: Anuario Historia de la Educación, Vol. 15, págs. 3-22

<sup>12</sup> Carvalho, Marta Maria Chagas de (2018) *Da pedagogia como arte de ensinar à pedagogia científica: a Revista de Ensino e a difusão de modelos pedagógicos estrangeiros (1902-1918)*. In Nery, A. C. B.; Gondra, J. G. *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda Editora.

editoriales de difusión y conformación de saberes y prácticas pedagógicas. Sin embargo, dos cuestiones fundamentales son planteadas: ¿quién habla en la revista y para quién? Su respuesta se encuadra en el análisis de la materialidad de los impresos, limitándose al examen de los dispositivos textuales y editoriales que lo configuran, dándole una identidad y constituyendo así, un destinatario determinado.

Por tanto y siguiendo la línea de la autora, con el análisis de un impreso es posible determinar algunas especificaciones relativas a su producción, desde un lugar de poder en el cual existen voces que se autorizan a prescribir e imponer modelos pedagógicos para un destinatario representado como su otro. En este caso se estaría hablando de impresos periódicos especializados en educación. Su función se determina al ser catalogados como dispositivos de formación de profesores, del cual hace visible una serie de prescripciones que intentan modelizar prácticas y, al mismo tiempo, divulgar modelos pedagógicos de forma privilegiada por medio de las estrategias editoriales que lo producen. (Chagas de Carvalho, 2018, pp. 75-76).

La referencia de los autores supracitados resume los puntos necesarios que nos ayudaron a pensar este trabajo y que fueron recogidos en una reciente publicación sobre los impresos educativos en Iberoamérica. Colocando en perspectiva los conceptos y usos de los impresos pedagógicos, destacamos su doble función como fuente y objeto la cual ofrece múltiples posibilidades para pensar, analizar y construir una historia de la educación. De esa manera, centralizamos la observación de aspectos que dan forma a las narrativas que exploran la manera en que operan los dispositivos o mecanismos institucionales, administrativos o editoriales en el ejercicio del poder sobre el cuerpo social (en este caso el de los profesores). Este elemento se hace más evidente al observar la circulación de doctrinas y modelos que pretenden instaurar/imponer/reforzar discursos considerados como los más legítimos, más científicos y/o más económicos sobre determinados modelos pedagógicos categorizados como “modernos”. Todo ello resulta evidente en una especie de racionalización del oficio del profesor y del universo escolar, inscritos en procesos de escolarización y normalización, dimensionados en la materialidad, discursividad y problematización que surgen del examen de los impresos pedagógicos.

Por tanto, en complemento a lo anterior, el modo de operar y analizar que adoptamos, en este trabajo, responde a los encuadramientos de una investigación en el campo de la historia de la educación. En ese sentido, la estructura del trabajo responde a la construcción de una narrativa dimensionada por la historia como problema, en la cual nuestro discurso podría ser considerado como un repertorio de respuestas no definitivas, organizadas sobre preguntas, cuestionamientos o problematizaciones (Certeau, 1982). En ese sentido, los argumentos aquí vertidos provienen del tratamiento del impreso pedagógico hondureño *La Instrucción Primaria* (1895-1903) como fuente/objeto, considerando tres elementos básicos interrelacionados.

El primero se encuentra articulado a su naturaleza oficial como un “*órgano de divulgación gubernamental referente a la normalización nacional de la educación*” (García Laínez A. E., 2018, p. 415). Este marco nos indica que sus publicaciones responden a mecanismos ligados a un determinado lugar que condiciona sus formas de expresión escrita. El segundo elemento se articula al análisis transversal de su discursividad (Foucault, 1996) por medio de la selección de marcas o indicios que manifiestan una especie de representación (Chartier, 1990) del oficio y preparación del profesor, con un determinado carácter profesionalizante articulado con aquello que se pretendía excluir, prohibir, imponer o apagar en el cuerpo o materialidad del impreso. Esos elementos los encontramos de forma específica bajo la forma de publicaciones, por un lado, sobre una asociación de profesores denominada como Academia Central de Maestros y por otro sobre los informes de la Dirección General de Instrucción e Inspección Primaria, destacando la divulgación de una especie de racionalidad articulada con la profesionalización del oficio del maestro.

En ese sentido, los cuestionamientos que levantamos responden a los objetivos establecidos en este trabajo que organizan su estructura en tres partes: la primera expone de una forma sintetizada el impreso pedagógico hondureño *La Instrucción Primaria* en su fase de proyecto, gestación y circulación, vinculado al examen breve del Código de Instrucción Pública de 1882<sup>13</sup> para comprender la operatividad legislativa en términos de dirección, inspección y las

<sup>13</sup> Presentado por el mismo Ramón Rosa mediante discurso pronunciado durante la inauguración de la Universidad Central y el Colegio de Segunda Enseñanza de Tegucigalpa el 26 de febrero de 1882. Tal instrumento está compuesto por 341 artículos, divididos en 23 capítulos que regulaban la enseñanza primaria, secundaria y profesional. De aquí en adelante, para amenizar la lectura sintetizaremos el nombre de este documento a *Código de 1882* en cursiva.

obligaciones de los maestros, así como la visualización de estos términos en el impreso. En la segunda parte, destacamos algunos indicios que vehiculan determinadas representaciones sobre el oficio del profesor por medio de la perspectiva de las autoridades que denuncian una especie de ineficacia en el ejercicio y, por ende, la necesidad de la formación de los profesores. Por último, abordamos el problema de la preparación/formación de los profesores por medio de los agenciamientos metodológicos que pretendían ser divulgados por la Academia Central de Maestros, así como también sus tensiones y conflictos. Por tanto, por medio de los impresos pedagógicos, dimensionamos determinados parámetros de racionalidad del oficio del profesor, vinculados con su ejercicio y preparación atravesados por una especie de programa profesionalizante que pretendía ser instaurado a finales del siglo XIX e inicios del XX bajo los principios de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad enmarcados en el sistema positivista divisado en el *Código de 1882*.

### *La Instrucción Primaria: ciclo de vida y la formación de los “maestros idóneos”*

En esta sección, abordamos la materialidad, el discurso y la operatividad de La Instrucción Primaria por medio de la visualización de dos etapas que corresponden a su ciclo de vida. En la primera, tratamos el impreso en su etapa de proyecto dividido en tres fases: concepción, constitución y gestación. Colocamos como marcadores la referencia de documentos legislativos como el *Código de 1882* y sus reformas, así como la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1895. Ese mismo año es retomado para desarrollar la segunda etapa que contempla lo referente a la circulación del impreso, resaltando las publicaciones de los informes articulados con los dispositivos de Dirección e Inspección y su vinculación a las normativas establecidas en tal instrumento para regular el oficio del maestro. Todo ello bajo el registro de una determinada racionalización<sup>14</sup> profesionalizante para formar a los denominados maestros idóneos, proyección encontrada en el cuerpo del referido código y vehiculada por las autoridades educativas en el impreso.

<sup>14</sup> En esta investigación hacemos uso de dos términos que están íntimamente relacionados: Racionalidad y Racionalización. El primero este articulado a la referencia de un repertorio teórico que sirve como fundamento discursivo de las autoridades educativas para definir o caracterizar el oficio del profesor hondureño. El segundo término se refiere al proceso descriptivo de la “realidad educativa” por parte de autoridades en la que definen el oficio del profesor según las observaciones de las prácticas pedagógicas definidas por los filtros proporcionados por una racionalidad adoptada.



## Fase de proyecto

En ese sentido, colocamos a *La Instrucción Primaria* en su fase de proyecto tomando como contexto la Reforma Liberal Hondureña de 1876<sup>15</sup> liderada por los primos Marco Aurelio Soto y Ramón Rosa. Estos personajes son considerados por la historiografía hondureña como los impulsores de iniciativas políticas para la modernización del Estado Hondureño en el plano jurídico, económico, político y educativo del país. De esta reseña destacamos la figura de Ramón Rosa, considerado ideólogo de la Reforma Liberal hondureña y para interés de la historia de la educación hondureña, articulador del *Código de 1882*. Por medio de este documento es posible percibir la instauración del régimen positivista lo cual focalizamos una especie de racionalidad pedagógica para la enseñanza primaria inscrita en estatutos de gratuidad, laicidad y obligatoriedad.

Además, podría percibirse también, elementos para pensar la democratización de la educación en el último cuarto del siglo XIX, por la importancia en expandir la educación con la apertura de las escuelas de primeras letras bajo estas políticas. No obstante, para nuestros propósitos este documento cobra una gran relevancia ya que contempla la creación del *La Instrucción Primaria*. En ese sentido, tomamos su primer número para destacar el siguiente párrafo que nos ayuda a pensar sobre la constitución del impreso en la historia, articulado por los movimientos educativos en lo que se refiere a su legislación:

El día 12 de febrero de 1882 comenzó a regir el *Código Fundamental de Instrucción Pública*. El artículo 100 dice así: “Bajo la protección del Gobierno se establecerá oportunamente un periódico intitulado “La Instrucción Primaria” cuyo objeto será servir exclusivamente a “los intereses de la enseñanza”. El 6 de octubre de 1893 entre las reformas al Código, se encuentra la del artículo 83 que trata de las atribuciones y obligaciones de la inspección general, encomendada al Director

<sup>15</sup> Para más información sobre dicho contexto ver Zelaya, G. (2001). El Legado de la Reforma Liberal (2 ed.). Tegucigalpa: Guaymurás; Amaya, J. A. (2000). La reforma liberal y la construcción de la figura de Francisco Morazan como imaginario de la nación. Paradigma. Revista de Investigación Educativa., 79-100; Argueta, M. (1981). El Sector Hondureño durante la Reforma Liberal (Vol. Colección de Cuadernos Universitarios No. 11). Tegucigalpa: Editorial Universitaria; Argueta, M. (1982). Cronología de La Reforma Liberal Hondureña (Vol. Colección Cuadernos Universitario No. 23). Tegucigalpa: Editorial Universitaria; ReinaValenzuela, J., & Argueta, M. (1978). Marco Aurelio Soto. Reforma Liberal de 1876. Tegucigalpa: Banco Central de Honduras y Pérez Brignoli, H. (1973). La Reforma Liberal en Honduras (Vol. Cuadernos de Ciencias Sociales no. 2). Tegucigalpa: Nuevo Continente.

General de Instrucción Primaria, y otra que dice: “5.º (adicional) Dirigir y redactar un periódico intitulado ‘La instrucción Primaria’ cuya forma y demás condiciones determinará el Secretario del Ramo, y que se destinará á servir exclusivamente los intereses de la enseñanza primaria. “Todos los maestros serán colaboradores de dicho periódico” (sic.) (La Instrucción Primaria, 1895, p. 01).

Con la referencia de los dos enunciados normativos sobre los artículos 100 del *Código de 1882* y 83 producto de su reforma en 1893, es posible pensar en dos posibles fases del impreso como proyecto. La primera que refiere la instauración de su naturaleza oficial y la segunda en la determinación de los posibles sujetos implicados en la creación y publicación del impreso. En el primer caso, observamos el lugar reservado para el impreso en el *Código de 1882*, dentro del dispositivo instructivo que es determinado por ciertos parámetros localizados en los enunciados, específicamente el referente al artículo 100 con la presencia del aparato gubernamental y la definición de la naturaleza de sus publicaciones que responden a los *intereses de la enseñanza*.

En la segunda fase, que entra con la reforma al *Código de 1882* en 1893, el impreso adquiere otras especificaciones relativas a los sujetos que conformarían sus bastidores. El primero de ellos es el sujeto encargado de su redacción: *Director General de Instrucción Primaria*; el segundo se refiere al sujeto encargado de su formato y condicionamiento: Secretario del Ramo y, por último, sus colaboradores: todos los maestros. Lo anterior indica que con la reforma del *Código de 1882* se estableció una mayor determinación del lugar del impreso dentro del aparato de instrucción, ganando especificaciones relativas a “*servir exclusivamente los intereses de la enseñanza primaria*”.

No obstante, una tercera fase se presenta en este proceso y que denominaremos como de gestación, la cual comienza con la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en marzo de 1895 y termina con la publicación del primer número del impreso en octubre de ese mismo año. Durante esos ocho meses, el nombre de *La Instrucción Primaria* como

instrumento periódico aparece referenciado en las Memorias presentadas al Congreso Nacional por las autoridades articuladas a la instrucción pública en 1895:

## ANEXO NÚMERO 5

MEMORIA correspondiente á los meses de enero á julio de 1895, presentada al señor Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública por el Director General de Instrucción Primaria.

**Tegucigalpa: 31 de julio de 1895**  
(República de Honduras, 1896, p. 71).

[...]

La falta de escuelas normales en donde puedan prepararse convenientemente los maestros es una necesidad que por el momento solo podrá suplirse agregando al Instituto Nacional una sección

normal [...] Tratando de suplir en parte este obstáculo, la Academia Central de Maestros, ha tomado á su cargo la labor de exponer y desarrollar los métodos que deben adoptarse en la enseñanza de todas las asignaturas prescritas por la ley de Instrucción Primaria y que deben impartirse en las escuelas nacionales. La falta de un órgano de publicación, como se deja consignado, ha permitido dar no á conocer sus trabajos; pero según lo dispuesto por esa Secretaría de Estado, se espera que en el mes de octubre próximo comenzará á publicarse “La Instrucción Primaria” órgano de este Centro Directivo<sup>16</sup>. (República de Honduras, 1896, p. 72)

[...]

Con toda consideración y respeto, soy de Ud. muy atento servidor.

F. A. Alvarado

(República de Honduras, 1896, p. 86)

<sup>16</sup> Memoria que corresponde a los meses de enero a julio de 1895 presentado por el Director General de Instrucción Primaria F. Alfredo Alvarado para más información sobre el tema consulte: República de Honduras. (1896). Mensaje Señor Presidente de la República. Contestación del Congreso y Memorias de los Secretarios de Estado, correspondiente a los actos del poder ejecutivo, durante los meses a julio de 1895 . Tegucigalpa: Litografía Nacional.

La relación anterior coloca en un plano central la situación de la formación de los maestros del cual visualizamos la preocupación relativa a la falta de las escuelas normales y la referencia de un conjunto de estrategias a implementar en la instrucción primaria para la profesionalización del oficio del maestro.

Con esto, es posible pensar el papel fundamental atribuido al impreso, todavía en su fase de gestación, y que es colocado como parte de una estrategia institucional la cual ofrece posibles soluciones a dicho problema haciendo visible una especie de complementariedad relativa a los trabajos de la asociación de maestros.

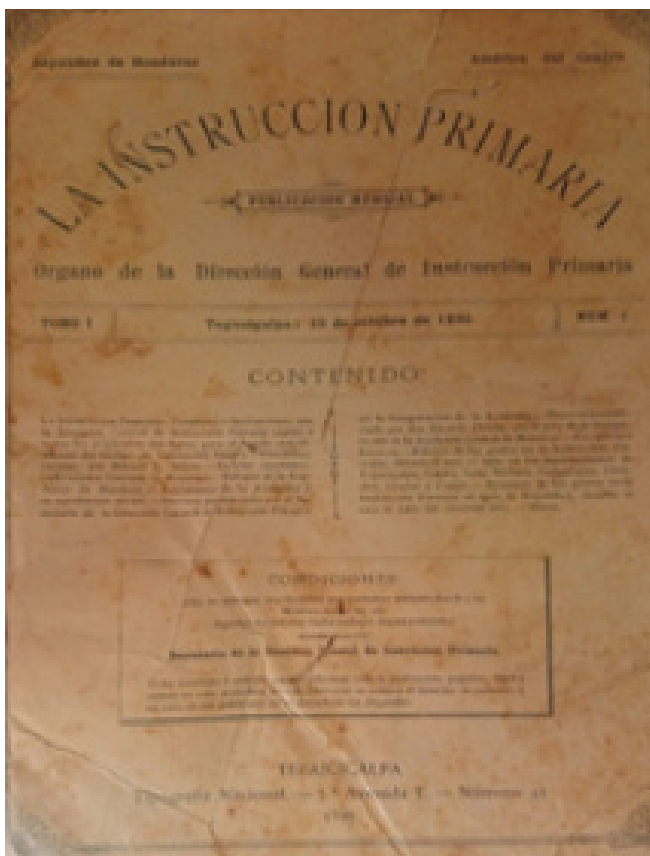


Figura 1. Portada de *La Instrucción Primaria*

En ese sentido, a partir del 15 de octubre de 1895 *La Instrucción Primaria* publica su primer número después de ser contemplada como proyecto durante catorce años. El conjunto de publicaciones que circularon durante su ciclo de vida hace visible el universo desde el plano oficial sobre el movimiento educativo de la instrucción primaria entre 1895 y 1903. La información recabada sobre la materialidad del impreso nos proporcionó elementos para construir de forma amplia y sintetizada un ciclo de vida regido por una red de administraciones de diferentes esferas<sup>17</sup> como se muestra en la tabla 1:

<sup>17</sup> Dos administraciones políticas con los presidentes Policarpo Bonilla (1894-1898) y Terencio Sierra (1899-1904); cuatro administraciones de la Secretaría de Estado de Instrucción Pública y siete periodos administrativos de la Dirección General de Instrucción Primaria.

Tabla 1

## Tomos y administraciones de la instrucción primaria

Tomos	Administración	Números faltantes	Interdicciones	Alteraciones
I Inicia: N.1: 15/10/1895 Termina: N.15: 15/06/1896	F. Alfredo Alvarado Inicia: N.1 15/10/1895 Finaliza: N.6 15/03/1896	N.4:15/01/1896	0	0
	Transición Inicia: N.9:15/06/1896 Termina: N.15:15/12/1896	N.7:15/03/1896 N.8:15/04/1896 <sup>18</sup>	0	0
		N.12:15/09/1896 N.14:15/11/1896	0	0
Indefinido	Indefinido	N.16: 15/01/1897 <sup>19</sup>	0	0
II Inicia: N. 17: 15/02/1897 Finaliza: N.30 15/09/1898	Ricardo Pineda Inicia: N.17 15/02/1897	N.29: 15/08/1898	Primera Interdicción Duración: <i>6 meses</i> <i>Entre junio y</i> <i>noviembre de 1897</i>	0
III Inicia: N.31: 15/10/1898 Finaliza: N.45 15/12/1899	Termina: N.34 15/01/1899	0	0	0
	Sampera Vila Inicia: N.35 15/02/1899	0	0	0
IV Inicia: N.46 15/02/1900 Finaliza: N.69 01/03/1902	Finaliza: N. 47 15/02/1900	0	0	0
	Quiñones Inicia: N.48 15/03/1900 Finaliza: N.57 01/03/1901	N.56: -/02/1901 <sup>20</sup>	Segunda interdicción Duración: <i>Dos meses</i> <i>Entre mayo y junio</i> <i>de 1900</i> Tercera interdicción Duración: <i>Un mes enero de</i> <i>1901</i>	Alteración de fecha de circulación para el 01 de cada mes a partir de febrero o marzo de 1901
	José Díaz de la Cruz Inicia: N.58 01/04/1901 Finaliza: N.69 01/03/1901		Cuarta interdicción Duración: 1 mês <i>Abril de 1902</i> <sup>21</sup>	0
V N. 70	Pedro P. Amaya Inicia: N.70 01/05/1902 Finaliza: N.77 01/03/1903	N.72: 01/06/1902	Quinta interdicción Duración: <i>Tres meses entre</i> <i>agosto y octubre de</i> <i>1902</i>	0

<sup>18</sup> Colocamos la falta de estos dos números como puntos intermedios entre la administración de Alvarado y la administración de la transición ya que su contenido podría definir el fin de la primera y el inicio de la segunda.

<sup>19</sup> Consideramos que este número podría indicar información relevante sobre el fin del tomo I y el inicio del tomo II, o bien, el fin de la administración de Alvarado y el inicio del periodo de transición, ante esa falta decidimos resaltar esa referencia para indicar la manera en cómo tal laguna o vacío incide en la construcción de la historia del impreso.

<sup>20</sup> La falta de este número crea un vacío para definir la fecha exacta de mudanza del día de circulación del impreso, así como sus razones.

<sup>21</sup> Marca la transición entre la administración de José Díaz de la Cruz y Pedro P. Amaya.

Además del número de administraciones, también es posible destacar las fechas de publicaciones de los números, en este caso el cuadro contempla dos: los días 15 de cada mes entre 1895 hasta 1901 y los primeros días de cada mes entre 1901-1903. Con este detalle es posible pensar la manera en cómo las políticas de edición y administración influyeron en las publicaciones. Para el caso la mudanza de fecha, como se observa en el cuadro, ocurre durante la administración de Quiñones, ese indicio llama la atención sobre las posibles estrategias adoptadas por tal administración reservándose el derecho de establecer una evidente alteración que podría responder a determinados intereses tanto internos como externos. Esto último es de notar en el caso de las cinco interdicciones reflejadas en el cuadro que, según algunas publicaciones del impreso, eran producto de factores externos articulados con la imprenta aduciendo la justificativa a la falta de papel o sobrecarga de trabajo en dicha institución, como se reporta en el cuadro 2.

Tabla 2

*Ciclo de vida de la instrucción primaria (1895-1903)*

Mês Ano	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
1895	Fase de Gestación										N. 1	N. 2	N. 3
1896	N.4	N.5	N.6	N.7	N.8	N.9	N.10	N.11	N.12	N.13	N.14	N.15	
1897	N.16	N.17	N.18	N.19	N.20	1° Interdicción					N.21		
1898	N.22	N.23	N.24	N.25	N.26	N.27	N.28	N.29	N.30	N.31	N.32	N.33	
1899	N.34	N.35	N.36	N.37	N.38	N.39	N.40	N.41	N.42	N.43	N.44	N.45	
1900	N.46	N.47	N.48	N.49	2° Interdicción		N.50	N.51	N.52	N.53	N.54	N.55	
1901	3° Int.	56	N.57	N.58	N.59	N.60	N.61	N.62	N.63	N.64	N.65	N.66	
1902	N.67	N.68	N.69	4° Int	N.70	N.71	N.72	5° Interdicción			N.73	N.74	
1903	N.75	N.76	N.77										

Por tanto, abordar el tema de la imprenta<sup>22</sup> para *La Instrucción Primaria* es de esencial importancia para comprender con mayor profundidad el aspecto de su materialidad y la

<sup>22</sup> En 1895 durante el contexto de la Asamblea Nacional Constituyente fue aprobada una nueva Ley de Imprenta en Honduras. Una de las modificaciones sustanciales fue la desvinculación de la Tipografía Nacional de la Secretaría de Instrucción Pública en aquel momento a la Secretaría de Gobernación. Para más información sobre este tema consultar García, M. A. (1988). *La Imprenta en Honduras 1828-1975*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria; Meléndez Ch, C. (1976). *Los primeros Años de Imprenta en Honduras*. ANUARIO DE ESTUDIOS CENTROAMERICANOS, 2(1). Recuperado el 09 de Diciembre de 2019, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3842>; Valle, R. H. (s.f.). *La Imprenta en Centro América*. Revista del Archivo y Biblioteca Nacionales, 596-597 y Valle, R. H. (s.f.). México tuvo la primera imprenta en América. Revista del Archivo y Biblioteca Nacionales, 309-311.



manera en cómo ese órgano imprimió una cierta dirección en la vida del impreso.

Para el caso, el editor de *La Instrucción Primaria* era el órgano oficial de imprenta Tipografía Nacional, cuyo acuerdo fue divulgado en su primer número:

Tegucigalpa: septiembre 30 de 1895

El presidente de la República – Acuerda: – que en la Tipografía Nacional y de cuenta del Estado, se edite un periódico que se llamará “La Instrucción Primaria,” que se publicará mensualmente en la forma que indique la Dirección General de Instrucción Primaria y cada edición será de un millar de ejemplares – Comuníquese. – Bonilla. – El Secretario de Estado en el Despacho de Gobernación por Ministerio de Ley. – Antonio Urquia (Urquia, 1895, pág. 18) <sup>23</sup>

El encuadramiento realizado en esta circular indica varios detalles relacionado con la subvención, edición y tiraje de ejemplares. En ese sentido, el resultado del trabajo realizado por la Tipografía Nacional se refleja en el acervo de 77 números de *La Instrucción Primaria*, de los cuales se encuentran disponibles 68 organizados en 5 tomos con 15 números cada uno exceptuando el cuarto y el quinto que poseen 24 y 7 números respectivamente, contando aproximadamente con 1668 publicaciones a lo largo de sus 8 años, resultando un promedio de 24 publicaciones por número, impresas en un total de 1240 páginas con un promedio de 16 folios por ejemplar<sup>24</sup>. Con relación al contenido, es posible observar publicaciones como circulares, informes, editoriales, conferencias, notas, artículos doctrinarios, estadística, entre otros que dicen respecto al movimiento educativo relativo a la instrucción primaria articulados a los mecanismos de dirección e inspección.

De ese universo destacamos dos tipos de publicaciones que nos ayudan a pensar sobre la idea de una especie de racionalización del oficio del profesor vinculado a su profesionalización. Tales publicaciones se refieren a los informes de la Dirección General de Instrucción

<sup>23</sup> Según el editorial del número 2 del impreso pedagógico *La Instrucción Primaria* la estadística escolar en 1895 reportaba un número de 686 escuelas de las cuales 632 eran públicas y 54 eran privadas.

<sup>24</sup> Tal impreso se puede encontrar en la Hemeroteca del Archivo Nacional de Honduras a cargo de la Licenciada Karen Medrano quien gentilmente nos permitió el acceso a los dos gruesos libros de empastado negro: el primero reservado para los tomos I, II, y III y el segundo para los tomos IV y V.

Primaria y a los informes de los inspectores departamentales que obtuvieron gran destaque dentro del impreso. No obstante, para comprender las intenciones que hicieron circular tales publicaciones, así como su propia naturaleza, resaltamos su estrecha vinculación con ciertos elementos que fueron adoptados, reconstituidos y, hasta cierto punto, aplicados y que pertenecen al régimen legislativo de fines del siglo XIX. En ese sentido, retomamos el *Código de 1882* para destacar lo referente a la operatividad de los mecanismos de dirección e inspección y al mismo tiempo dar visibilidad a una especie de ordenamiento del oficio del profesor que ocupan un espacio específico dentro de su estructura interna con un capítulo titulado “*obligaciones del profesor*”.

La referencia de los mecanismos de dirección e inspección en el *Código de 1882* responden a una especie de jerarquía de cuatro planos. En el primero encontramos a la figura del Director General de Instrucción Pública conocido, en aquel momento, por la figura del Ministro de Gobernación e Instrucción Pública<sup>25</sup>. En el segundo plano se visualiza la figura del Director General de Instrucción Primaria al cual, además de editar *La Instrucción Primaria*, también se le atribuía la función de coordinar los equipos de inspección de las escuelas elementales.

En el tercer plano se encuentra la figura de los Directores Departamentales de Instrucción Primaria dirigidos bajo la figura de los Gobernadores Políticos de cada departamento. En el cuarto plano se encuentra la Dirección de Distrito encabezada, según el artículo 19 del *Código de 1882*, por el alcalde Municipal o algún delegado nombrado por el Gobernador Político, aprobado por el ejecutivo (Ministerio de Gobernación, 1882, p. 35). Esta última autoridad tendría una función mucho más definida, operativa y vinculada a los parámetros que estamos examinando lo cual, según el artículo 20, se encargaba de “*nombrar y remover, o suspender por justa causa, a los maestros de distrito*” (Ministerio de Gobernación, 1882, p. 36) e inclusive definía el régimen económico de los maestros según lo observado en los informes.

Vinculado a la contratación de los maestros encontramos el artículo 30, que hace referencia a un mecanismo provisional de selección de maestros, que duraría dos años a partir de la

<sup>25</sup> Para 1895 esa configuración cambia completamente fusionando el Ministerio de Instrucción Pública con el Ministerio de Relaciones exteriores conjuntamente.



aprobación del código, cobrando una mayor especificidad en su artículo 31, en el cual la Dirección Distrital (las municipalidades), nombraban a los maestros utilizando determinados criterios como la buena conducta y aptitudes *especiales* para enseñar. Luego, después de ese periodo, el nombramiento de profesores ganaría un criterio más: la presentación de un diploma de maestros de instrucción primaria expedido por la Secretaría de Instrucción Pública si en un caso, dichos maestros hubiesen recibido *certificados de aprendizaje* de una escuela normal o de colegios de segunda enseñanza.

En esta parte es posible observar la constitución de un determinado proceso de normalización del oficio del maestro por medio, en primer lugar, de la referencia de una especie de formación en ejercicio, colocando como únicos filtros para ingresar al ámbito de trabajo *la buena conducta* y aptitud para la enseñanza de los individuos aspirantes. Luego, en segundo lugar, se observa como el proceso de normalización del trabajo del profesor se torna mucho más criterioso, con la exigencia de una doble certificación institucional, sea de una escuela normal, colegios de segunda enseñanza o de la Secretaría General de Instrucción Pública.

En este punto es posible observar un determinado mecanismo de nombramiento profesionalizante, que se inscribe en una especie de proceso de normalización de la instrucción primaria que filtra y condiciona, de forma gradual, el ingreso de los profesores al ejercicio docente dando visibilidad, al mismo tiempo, a otros elementos que podrían garantizar la formación de cuadros de profesores bajo un aspecto profesionalizante, visible en una especie de mecanismo de reclutamiento selectivo.

Con relación a lo anterior, el *Código de 1882* detalla dicho mecanismo de reclutamiento imprimiendo una determinada intención que garantiza la presencia de “*Maestros idóneos*” en las escuelas para cumplir con los principios establecidos referentes a la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación suplida por dos vías. La primera se refiere al artículo 32, en la que establece para cada municipio el envío de dos niños de quince años al colegio de la Capital de su respectivo departamento para que “*obtengan su aprendizaje y sean aptos para*

la enseñanza” (Ministerio de Gobernación, 1882, p. 36). La subvención de este mecanismo o, por lo menos de los dos alumnos designados, estaría a cargo de los municipios o, en su defecto, del Gobierno bajo la figura de pensión.

La segunda vía, visualizada en el artículo 33, establece la implementación de la clase de Pedagogía en los colegios de las capitales de los departamentos para suplir la falta de escuelas normales. De esa forma, se observa la manera en cómo el *Código de 1882* refuerza un determinado proceso de profesionalización del oficio del maestro desde su formación, utilizando varias estrategias como la formación de sus cuadros y el establecimiento de disciplinas específicas en los colegios de segunda enseñanza, elementos que también podrían considerarse como parámetros que determinan una especie de racionalización del oficio del profesor desde su aspecto legislativo.

Al explorar un poco más el *Código de 1882*, nos encontramos con el artículo 34 el cual establece las *obligaciones de los maestros*, o sea, normativas que condicionan el oficio del maestro en las escuelas y que se resumen en siete puntos: 1) mantener el orden en la escuela; 2) cumplir con el método de enseñanza prescrito en el código de 1882; 3) atender la educación moral, social, y republicana de los alumnos; 4) informar a los padres de familia sobre las faltas de sus hijos; 5) informar semanalmente al inspector sobre la asistencia de los alumnos; 6) cuidar de los libros, documentos y del edificio escolar 7) elaborar tres cuadros estadísticos en los que se informa los nombres de los alumnos, su asistencia y su comportamiento (García Laínez A. , 2018, pp. 48-49).

Con lo anterior, es posible observar que el oficio del profesor es atravesado por una serie de relaciones y operaciones que delimitan su actuación desde un instrumento normativo. Así podemos observar, por ejemplo, las relaciones que el maestro debe establecer con la escuela como un todo; con la normativa y su finalidad; con los padres de familia y con las autoridades; o también, la determinación de una especie de trabajo operativo del profesor que consiste en registrar, cuidar e informar lo que sucede en la escuela, colocando como

documento oficial el registro estadístico que hace visible la asistencia y comportamiento de los alumnos, tornándose una de las publicaciones frecuentes del impreso. La operatividad de este artículo cobra una mayor profundidad al revisar el artículo 39 el cual establece que el maestro llevará un libro de anotaciones para escribir las faltas de los alumnos, las visitas de los inspectores, observaciones sobre el carácter de los niños; indicaciones para los padres; medios para mejorar la asistencia escolar; inconvenientes y defectos relacionados a los métodos de enseñanza, en otras palabras, la confección de una especie de diario o bitácora se convierte en parte fundamental para registrar las acciones realizadas por los profesores en sus jornadas de trabajo. (Ministerio de Gobernación, 1882, p. 38), elemento que permite observar la manera en cómo el documento normativo enuncia la cuestión profesionalizante del oficio del maestro.

Por otro lado, el *Código de 1882* también establece el tiempo de trabajo de los maestros. Para ello, el artículo 37 menciona el cumplimiento de dos jornadas: una primera desde las 8 de la mañana hasta las 12 del mediodía y otra desde las 2 hasta las 5 de la tarde. Complementando lo anterior con lo establecido en el artículo 38, en el cual obliga a los maestros a estar en las dos jornadas de trabajos sin salir del edificio mientras se encuentren alumnos dentro. En ese sentido, observamos como el *Código de 1882* enmarca el tiempo de trabajo de los maestros en jornadas de 4 y 3 horas diarias, condicionando su estadía por la frecuencia de alumnos en las escuelas lo que posibilitaría el aumento de horas de atención hacia los alumnos. (Ministerio de Gobernación, 1882, p. 38).

Los dos puntos restantes se articulan a dos mecanismos que ofrecen una continuidad y adecuación del trabajo del profesor según las circunstancias. Para el caso, el artículo 40 establece los sustitutos de los maestros, a los que se le asignan los mismos deberes y derechos de un maestro efectivo. Por otro lado, el artículo 41 establece que las maestras enseñarán en las escuelas elementales y superiores los principales ramos junto con la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios destinados al sexo femenino. En el primer caso es posible observar un mecanismo de relevo del profesor cuyo propósito, al parecer, es

dar continuidad al trabajo docente, el maestro sustituto es elevado a la misma categoría que un maestro efectivo. Con eso, es posible deducir una especie de garantía, mayor compromiso y calidad del maestro sustituto que, con los mismos deberes y derechos de un maestro efectivo, es reclutado con una garantía de prestigio. Inclusive el *Código de 1882* no especifica si existe un proceso de reclutamiento particular para seleccionar a los profesores sustitutos.

Por otro lado, tomando en cuenta la cuestión de género, el *Código de 1882* establece determinadas normativas con relación al trabajo de las maestras, lo cual es posible observar dos condicionantes articulada con el lugar de enseñanza y saberes específicos. En el primer caso, las maestras son destinadas apenas a las escuelas elementales y superiores siendo excluidas, posiblemente, de enseñar en las escuelas normales o inclusive en las universidades. En el segundo caso las maestras son limitadas a enseñar apenas aquellas materias articuladas al sexo femenino y las de mayor importancia del programa de enseñanza, y es en este punto que el *Código de 1882* deja una especie de incerteza al no especificar tales materias de importancia.

Por tanto, la existencia de una marcada diferencia del trabajo en cuanto al género produce diversas cuestiones sobre los límites articulados al trabajo docente cómo, por ejemplo, si una maestra estaba destinada a ministrar materias de acuerdo con su género, entonces ¿existían materias destinadas solo al género masculino? O ¿Qué alternativa ofrecía el *Código de 1882* ante la falta de uno de los dos géneros en la escuela? o más ¿Cuáles era los lugares y niveles específicos de enseñanza reservados para las maestras y por qué de esas delimitaciones? Estas cuestiones, por los momentos figuran como incertezas dentro de la normativa, no obstante, es posible pensar en una especie de racionalidad del trabajo de los maestros que observa y delimita de forma más específica la función de la mujer como profesora, estableciendo los saberes a enseñar y conductas específicas.

En síntesis, la racionalización del oficio del profesor desde el punto de vista legislativo, representado en este caso por el *Código de 1882*, muestra que existen ciertos parámetros articulados a los mecanismos de nombramiento, reclutamiento, ejercicio y conductas, según el género que son atravesados por aspectos de una idea de profesionalización del oficio. El

esquema que se hace visible en el *Código de 1882*, en lo que se refiere a la vida orgánica de los mecanismos de dirección e inspección, ayuda a pensar sobre las articulaciones de la normatividad y el movimiento educativo de la instrucción primaria presente en los informes de las autoridades lo cual nos muestran, por un lado, la forma en como operaron dichos órganos tratando de articularse con aquello establecido en los reglamentos y, por otro, las diversas percepciones o representaciones del oficio y preparación del maestro.

En las siguientes líneas mostraremos la manera en cómo el discurso divulgado en *La Instrucción Primaria* describe algunas prácticas articuladas a los mecanismos utilizados por la Dirección General de Instrucción Primaria, para controlar y regular el oficio del maestro imponiendo y exponiendo una determinada racionalidad que procura su aproximación con aquello que es considerado como correcto, adecuado o moderno en una enseñanza a la cual se pretende establecer una determinada congruencia con los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, propugnado por el espíritu positivista del *Código de 1882* y, al mismo tiempo, es tensionada por los mismos agentes por medio de contra conductas visibles bajo el dispositivo enunciativo de la denuncia vehiculado en los informes de las autoridades publicados en *La Instrucción Primaria*.

### *El oficio del maestro en el noble ministerio de la enseñanza*

Los informes de las autoridades educativas fueron escritos con una determinada intención que responde a la acción informar, registrar o justificar el trabajo realizado por las autoridades según lo establecido en la legislación educativa. Sin embargo, tal intención cobra otros sentidos cuando dicho documento es publicado o divulgado por medio de un impreso pedagógico<sup>26</sup>. Nuestro análisis versa sobre este último registro, en el cual percibimos que existe una cierta intencionalidad discursiva que ofrece la posibilidad de observar múltiples representaciones sobre el ejercicio docente que son compartidas, difundidas y negociadas con la sociedad hondureña a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Tales representaciones

<sup>26</sup> Esta diferencia se marca más al observar los modos en que son organizados y presentados tales documentos, determinando así posibles tipos de lectores y lecturas. Para el caso, uno de los informes analizados presenta un formato estilo folleto, empastado y registrado en el Archivo Nacional destinado para las autoridades; por otro lado, ese mismo informe se encuentra publicado en partes o episodios continuos en diferentes números de *La Instrucción Primaria*, destinado para la comunidad educativa de aquel presente. En ese sentido, cada formato posibilita dos tipos de lectura siendo una de ellas más integral para el caso del folleto y otra fragmentaria para el caso del impreso.

son contornadas por los enunciados de las publicaciones emitidos por las autoridades que determinaban o condicionaban aspectos relativos al ejercicio docente.

Estos aspectos los encontramos articulados con los saberes escolares, los métodos de enseñanza y el asociativismo docente, los cuales se tornan evidentes bajo una retórica que privilegia un discurso que focaliza la denuncia. En ese sentido, la recurrencia de ese recurso discursivo en las publicaciones de *La Instrucción Primaria* que consultamos, dan visibilidad a enunciados que privilegian la representación de una instrucción ineficaz de las prácticas educativas del cotidiano escolar de aquella época.

Algunas de las representaciones del ejercicio docente encuadradas con esa retórica se pueden encontrar en reflexiones sobre el accionar de los propios sujetos examinadores, o sea, los inspectores de instrucción primaria: *“Las comisiones examinadoras deben formarse de personas dedicadas al magisterio, y en su defecto, que no sean tan inferiores al personal enseñante, para que puedan ser provechosas y oportunas sus observaciones”* (Alvarado, 1896, pág. 84). Con ello, la observación de un determinado elemento nos muestra la manera en cómo por medio de tal retórica se pretende ajustar la práctica de inspeccionar delimitando, en este caso, uno de sus aspectos. En ese sentido, los saberes escolares se convierten en aquello que el profesor debe saber para enseñar, así como aquello que el inspector debe saber observar de esas prácticas escolares para relatar en los informes y, a su vez, se tornan un documento elegible para publicación y divulgación por medio del impreso.

La idea de los saberes escolares bajo este registro se torna recurrente en los informes de las autoridades y se refuerza al ganar determinadas especificaciones con relación a lo qué y cómo se debe enseñar e inspeccionar: *“sin enseñarse nada más que a mal leer y a peor escribir en nuestras escuelas, [...], los comisionados se admiran de los rayos de luz que reciben sus alumnos, [...]; y en los informes solo elogios tributan, recomendando que se dé recompensas a todos porque son notables”* (Alvarado, 1896, pág. 84). En este caso, la lectura y la escritura cobran protagonismo como saberes a ser contemplados y corregidos en el ejercicio de enseñar y examinar, manifestándose como una especie de distanciamiento de la norma.

Con ello es posible esbozar la elaboración de una determinada representación que hace visible lo que mencionamos anteriormente, la denuncia de una instrucción ineficaz que, al mismo tiempo, vehicula la representación del profesor/inspector ignorante. Lo anterior nos lleva a colocar a los métodos de enseñanza como otro de los aspectos que compone la criteriosa observación del ejercicio docente en los informes consultados: *“hasta hoy en nuestras escuelas se han limitado los maestros a instruir rutinaria y empíricamente, legando así una generación gastada en teorías, sin educación conveniente”* (Alvarado, 1896, pág. 84). Éstos se encuentran inscritos dentro del universo del cotidiano escolar que es frecuentemente deslegitimado por el discurso de las autoridades: *“De lamentarse es, que la rutina nos guíe hasta a la vez, en materia de instrucción: todo el mundo enseña cómo quiere”* (Somoza Vivas, 1895, pág. 20). Lo que hace evidente, al mismo tiempo, otros tipos de racionalidades en los cuales los métodos de enseñanza responden a intereses o necesidades específicos de un determinado contexto que, desde la perspectiva de las autoridades, necesita ser conquistado, controlado, regulado, organizado, homogeneizado y normativizado para imponer su voluntad.

Es por esa razón que en los informes encontramos denuncias específicas sobre la permanencia de métodos de enseñanza legitimados por el mismo ejercicio docente observado en el cotidiano escolar: *“Juzgo sin temor de equivocarme, que si la señorita Aguilar pudiera desterrar la creencia que tiene de que la mejor enseñanza es la de hacer recitar [...] las lecciones de las alumnas, sería una profesora excelente”* (Pineda, 1898, pág. 515). Esto, también, hace referencia a los posibles recursos que contribuyen a su legitimación en ese contexto: *“El arte de aprender a leer delectando nos disgustó, lo mismo que la adopción del texto ‘Quiroz’ para enseñar la lengua patria.”* (Calderón, Duke, & Villela, 1896, pág. 233). En ese sentido, si observamos la camada inferior de los ejemplos anteriores, la denuncia coloca en evidencia los modos empíricos de operar de los profesores para encarar el cotidiano y dimensionando de una otra forma su realidad educativa.

Por otro lado, al tomar en cuenta tales ejemplos como vehículos de un determinado distanciamiento de la norma, es posible visualizar una especie de racionalidad del oficio

del maestro como una especie de construcción narrativa con una función específica. De forma intencional, tal construcción se apropia de parte del cotidiano escolar y extrae algo que circula entre los saberes escolares y los métodos de enseñanza, reflejándose en las percepciones de las autoridades relativas a los aspectos comportamentales de los maestros articulada a las relaciones con sus pares:

Noté con gran sorpresa, cierto antagonismo entre ella y las señoritas Zúñiga y Ferrari [...]. Esto me ha causado cierta pena, pues bien sé que donde no hay buena armonía, entre los maestros, no hay propósitos levantados en favor de la enseñanza de cada materia. (Pineda, 1898, pág. 514).

Lo que determina una visible influencia de contra-conductas relativa a las intenciones encaminadas a encuadrar los propósitos “adecuados” al oficio, los cuales funcionan como vehículo de enunciados que determinan las condiciones físicas, definiendo así las competencias del profesor: “*este señor podrá saber mucho, pero no puede enseñar, porque además de la miopía que adolece, no puede hacerse entender en español con la suficiente claridad. De ello resulta que no se notan adelantos en dichas clases*” (Pineda, 1898, pág. 514). En ambos casos, bajo el recurrente registro de la denuncia de una instrucción ineficaz, es posible vislumbrar las limitaciones o problemas que tañen a los profesores que, desde la perspectiva de las autoridades, atrasan el avance de la instrucción.

No obstante, es necesario destacar que la denuncia cobra otros matices que abren vías para pensar la manera en cómo dicha ineficacia del ejercicio docente es justificada también por la deficiencias del sistema: “*Así es que no podemos menos que admirar con sinceridad a la señora Andrea C. Pinel, que con tan pocos medios, ha hecho progresar tanto esta escuela de niñas*” (Somoza Vivas, 1895, pág. 20). Reforzada por la visualización de situaciones articuladas con la falta de profesores o la sobrepoblación escolar: “*Escuelas hay en donde asisten 50 y más alumnos a cargo de un solo preceptor, el cual no lograría, aunque quisiera distribuir su atención equitativa en las clases*” (Monge, 1898, pág. 361).



Por tanto, es posible observar que las narrativas registran comentarios que apelan a una especie de sensibilidad de las autoridades centralizada en denunciar, también, las condiciones inadecuadas en las que se desarrolla el ejercicio docente. Esa intención, sin embargo, se encuentra direccionada en denunciar el poder de las municipalidades para gestionar el ejercicio docente, estableciendo así tensiones entre dos tipos de autoridades: La Dirección General de Instrucción Pública y las Municipalidades.

Con relación a lo anterior, en los informes consultados es posible enumerar una serie de situaciones articuladas a la gestión de las municipalidades al ejercer su poder sobre el mecanismo de nombramiento por medio de la denuncia de prácticas irregulares de contratación: *“con el fin de economizar fondos [...] extendieron para maestros algunos nombramientos inadecuados, por falta de experiencia de los individuos, para el ejercicio del noble ministerio de la enseñanza”* (Pineda, 1897a, pág. 312). Las razones se vinculan específicamente al control casi absoluto que poseían las municipalidades sobre este mecanismo cuyos criterios obedecían a a veces *“simpatías puramente personales de no pocas Municipales, para determinadas personas”* las cuales contribuían a *“ejercer la enseñanza talvez sin la instrucción y la moralidad necesarias”* (Pineda, 1897a, pág. 327) todo eso desde las perspectivas de las autoridades.

Otra de las denuncias que destacamos en tales informes se refiere al aspecto salarial vinculado al fenómeno de la múltiple ocupación de los profesores contratados por las municipalidades:

Algunos hay que para hacerse de un regular sueldo, les cabe en suerte manejar el gobierno municipal y los trabajos de la escuela. El Preceptor de ‘La Florida’ distrito de ‘Trinidad’ tiene la escuela en el salón del Cabildo: es Secretario del Alcalde, consejero de la Municipalidad, maneja al Juez de Paz y al Alcalde de Policía, y así y todo, cumple aparentemente, con el envío de la documentación de Ordenanza a este Centro a la Gobernación Política. (Monge, 1898, pág. 361).

Para el caso, nótese que la enumeración de tales ocupaciones es acompañada por la referencia a una especie de eficiencia relativa al cumplimiento de las exigencias de los órganos oficiales de instrucción primaria, no obstante, la crítica a este tipo de mecanismo aparece cuando son percibidas ciertas irregularidades referente al oficio:

Para algunos preceptores otra especie, por ejemplo; el preceptor de la aldea de Vivistorlo en Trinidad, por enseñar a 27 alumnos, recibe de la municipalidad 18 y 20 real, de subvención de algunos padres de familia: la mayor parte de los niños que faltan son hijos de los contribuyentes, a quienes por razón natural, guarda todo género de consideraciones. Considérese si en escuelas de esta naturaleza se puede educar siquiera, no se diga enseñar o instruir. (Monge, 1898, pág. 361).

El aspecto salarial, en este caso, encierra en la denuncia un contraste entre lo que el profesor recibe por parte de la Municipalidad y los padres de familia. Desde la percepción del inspector la diferencia económica juega un papel fundamental que influye inclusive en la asistencia escolar. Sin embargo, según lo consultado tales atribuciones de orden económico generan otro efecto articulado, esta vez, al agenciamiento de un determinado tipo de autoridad que desafía las normativas o las figuras de poder ya establecidas: *“Hubo un preceptor que, al intimarle continuara copiando el acta que se le dictaba al concluir una de las visitas manifestara con altanería que era el Alcalde de Policía y que tenía que hacer: para que no continuara fue preciso amonestarlo”* (Monge, 1898b, pág. 381).

En ese sentido, es posible visualizar algunos mecanismos para regular el oficio como las amonestaciones, llamados de atención: *“Indiqué a los preceptores que, una vez organizadas las escuelas como correspondiera, no se les admitiría tomasen otra clase de ocupaciones en sus horas de trabajo”* (Monge, 1898b, pág. 381) o reforzamientos de criterios ya estipulados en el Código de 1882, como lo es el caso de la moral del profesor: *“Indicándoles sobre este punto que en lo sucesivo, para nombrar un preceptor, se atendería de preferencia a la conducta moral del individuo”* (Monge, 1898b, pág. 381).

A este respecto se destaca que la intencionalidad discursiva de los informes apunta a denunciar no solo las denominadas malas prácticas del oficio visualizadas en las contra-conductas de los profesores, sino, también, a denunciar determinados excesos de los gobiernos locales. Amparado en la ley, estos gobiernos locales administran determinadas funciones de las cuales las autoridades superiores, en este caso la Dirección General de Instrucción Primaria,

no tiene injerencia o control. Por tanto, la representación de los profesores contenida en esta documentación indica otro rostro de la inexperiencia docente, denunciando las preferencias locales, protección y criterios en la selección y contratación de aquellos individuos que, sin tener ninguna preparación son nombrados por las municipalidades, sea por la falta de profesores o por afinidad.

En síntesis, el ejercicio docente como parámetro de racionalidad para la profesionalización del oficio del maestro se hace evidente en el discurso de las autoridades por medio de aspectos articulados a los saberes escolares, método de enseñanza y la referencia de elementos comportamentales de los profesores, bajo la figura recurrente de la denuncia de una determinada ineficacia del oficio, producto de la selección de narrativas que dan visibilidad a ciertos aspectos del universo del cotidiano escolar que obedece a una serie de intenciones articuladas a la profesionalización del oficio del maestro, utilizando el impreso como una especie de mecanismo coercitivo.

Lo anterior se comprueba al revisar las circulares enviadas a los Gobernadores políticos publicadas en el impreso. En ellas es posible visualizar el uso del impreso como medio de referencia para verificar las normativas publicadas en números anteriores destacando, algunas veces, el espíritu ideológico positivista del Código de 1882.

### *Los “apóstoles del saber” y las tensiones por el método*

La preparación como parámetro de racionalidad para la profesionalización del oficio del maestro en Honduras aparece como una especie de preocupación por parte de las autoridades. Ella se encuentra visualizada en una aparente falta de escuelas normales<sup>27</sup> que es suplida, en

<sup>27</sup> Según Inestroza (2003) el establecimiento de las escuelas normales en Honduras data desde el período presidencial de Ponciano Leiva en 1875, un año antes de asumir el poder Marco Aurelio Soto. Citando Ardón (1957) Inestroza menciona que en ese año se emitió un acuerdo en el cual se “proporcionaban recursos al gobernador departamental para el establecimiento de un colegio departamental para formar los secretarios y maestros de escuela de los pueblos” (p.143). Ya durante la Reforma Liberal, Inestroza registra diez proyectos de formación de maestros divididos entre escuelas y secciones normales en colegios de segunda enseñanza. Durante la circulación del impreso (1895-1903) el autor no registra el nombre de ninguna escuela normal lo cual es posible observar un salto cronológico entre 1884 con el registro de la Escuela Normal de Danlí y 1905 con la referencia de la Escuela Normal de Señoritas. La laguna visible en esos registros cobra fuerza con el discurso vehiculado en el impreso La Instrucción Primaria al demandar constantemente la apertura de escuelas normales desconociendo los proyectos anteriores enumerados por Inestroza. Por medio de esta situación es posible pensar en dos elementos: el primero es el agenciamiento de un discurso que tensiona las estructuras gubernamentales en pro de la apertura de escuelas normales. El segundo son los criterios que definen la idea privilegiada de una escuela normal constituida y divulgada por los editores del impreso en el cual excluyen los proyectos anteriores sin siquiera hacer referencia de ellos durante su circulación.

cierto grado, con la implementación de mecanismos articulados al asociativismo docente<sup>28</sup> y la circulación de *La Instrucción Primaria*. La función específica de este último se concentra en la divulgación y propaganda de los trabajos realizados por la Academia Central de Maestros, una asociación organizada por la Dirección General de Instrucción Primaria cuya autoridad era, al mismo tiempo, su presidente.

El núcleo principal de esta asociación eran las denominadas conferencias pedagógicas<sup>29</sup> que aparecen publicadas en *La Instrucción Primaria* en forma de actas, ilustrando la manera en cómo se desarrollaban las reuniones. Según esta fuente, los ponentes, miembros de la misma Academia y vinculados al órgano oficial, realizaban clases demostrativas sobre métodos de enseñanza articulados con el espíritu positivo del *Código de 1882*. Los temas se centraron en la aritmética, lectura y escritura analítica y sintética, geometría, entre otros, acondicionados para instruir a los profesores de escuelas elementales. Un detalle importante (y que más adelante retomaremos) es que al circular el primer número del impreso la Academia Central de Maestros (*La Instrucción Primaria*, 1895, p. 3) ya había suspendido sus sesiones y conferencias. Al parecer se desarrollaron una serie de conflictos internos entre sus miembros (la mayor parte directores de escuelas y *amantes de la educación*). No obstante, el impreso utilizó como recurso de publicación un selecto registro de sus actas haciéndolas circular entre 1896 y 1897.

Por otro lado, en *La Instrucción Primaria* encontramos publicado el reglamento interno de la Academia Central de Maestros. En él se establecía, por ejemplo, como los primeros domingos de cada mes como días de reunión al igual que el proceso de constitución de las conferencias pedagógicas determinado por la asignación del tema, del ponente y de los comentadores. Estos últimos tenían un mes de preparación para la discusión (*La Instrucción Primaria*, 1895, pp. 8-10). Al terminar el proceso se disponía a consignar las conferencias por escrito, a manera de

<sup>28</sup> A este respecto es posible encontrar otras experiencias en diversos contextos como el caso del asociativismo docente en la capital del imperio brasileño que velaba por la lucha de algunas reivindicaciones para mejorar las condiciones de enseñanza de los profesores, para más información consultar: Lemos, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. (2006) O discurso da ordem - A constituição do campo docente na Corte Imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> Este mecanismo también era recurrente en otros contextos como el de Brasil en el cual algunas investigaciones abordan el tema de los reglamentos y funcionamientos de conferencias pedagógicas en la Capital del Imperio Brasileño a partir de 1854. Para más información consultar: Borges, A. (2008) Ordem no ensino - Organização e funcionamento da inspeção docente na Corte Imperial (1854-1865). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

registro, en un libro de actas que, a diferencia del impreso, ofrece con más detalle elementos para pensar las conferencias pedagógicas como un campo de disputas y tensiones.

Lo anterior se torna evidente al observar el debate sobre la posibilidad de implementación de métodos de enseñanza adecuados y modernos para las escuelas elementales primarias. Para el caso, encontramos la sugerencia de implementación del método de lectura analítico y sintético, propuesto por el entonces Director General de Instrucción Primaria F. Alfredo Alvarado, lo cual era confrontado por las reacciones de algunos miembros en defensa del método de *deletreo* como método de enseñanza que, a criterio de algunos directores de escuelas elementales, se acomodaba a la realidad educativa de aquella época.

En ese sentido, el ejemplo anterior nos muestra como la preparación como parámetro de racionalidad para la profesionalización del oficio del maestro, se encuentra atravesada por una especie de juego de intereses y relaciones de poder. La Dirección General de Instrucción Primaria, por medio de sus mecanismos, intenta implementar un proceso de normalización cuya tensión se hace evidente entre aquello que la oficialidad establecía como adecuado, en cuanto a método de enseñanza moderno a ser apropiado por los profesores primarios de aquel momento y aquello que se ajustaba a una otra realidad educativa, posiblemente heterogénea y marginalizada o deslegitimada por el discurso oficial (Academia Central de Maestros, 1895, pp. 1-39).

En el caso aquí expuesto, la referencia del método de deletreo como punto de tensión para el discurso oficial podría considerarse como una especie de rarefacción de prácticas educativas legitimadas por el mismo devenir de aquel cotidiano escolar. Tal método es autorizado a mostrarse en un espacio de discusión en condiciones específicas, para demostrar su ineficacia ante otro método que pretendía ser impuesto por las autoridades. La revisión del libro de actas de la Academia Central de Maestros muestra que tal discusión, casi invisible en *La Instrucción Primaria*, se mantuvo a lo largo de varias sesiones encuadrándose en la polaridad entre las autoridades educativas y algunos directores de escuelas elementales.

Como evidencia de ello encontramos, en una publicación de *La Instrucción Primaria*, la referencia del Director de la escuela de Varones de Tegucigalpa, defensor del método de *deletreo*, la que ofrecía la renuncia de su cargo en 1896 ante las diversas coerciones para reanudar las sesiones de la Academia Central de Maestros. No obstante, las tensiones por el método, al parecer, obedecen a otro registro articulado a las fricciones en el ejercicio de poder, por parte de la presidencia vinculada a la Dirección General de Instrucción Primaria y los Directores de Escuelas Elementales, vinculados a las municipalidades o gobiernos locales y que escaparon del contexto y objetivo de la Academia Central de Maestros llevándola a su extinción.

### **Consideraciones finales**

En síntesis, por medio de *La Instrucción Primaria* fue posible visualizar diversos elementos que ayudan a pensar sobre determinados parámetros de racionalidad para la profesionalización del oficio del profesor a finales del siglo XIX en Honduras. Partiendo de la idea del informe, como diagnóstico o instrumento de orientación política, pudimos encontrar marcas en el discurso elaborado por los inspectores y directores los cuales remiten al uso recurrente de términos como inferior, vacío y rutinario sobre el oficio de los profesores y que, en algunos casos, sirve para denunciar características locales, protección y determinados criterios en la selección y contratación de los profesores por las municipalidades.

La localización de los parámetros de racionalidad para la profesionalización del oficio del maestro con base en los discursos, conferencias e informes publicados en *La Instrucción Primaria*, lleva a considerar dos elementos relevantes para pensar la manera en cómo puede ser construida la historia de la educación hondureña de fin de siglo XIX. En primer lugar, la consideración del impreso como un órgano de divulgación de las disposiciones gubernamentales en referencia a la normalización nacional de la educación. De esa forma el impreso permitió a la Academia Central de Maestros el uso de este espacio para presentar propuestas educativas articuladas con los avances pedagógicos de fin del siglo. Lo mismo para las Direcciones departamentales y distritales de Instrucción Primaria con la publicación de sus informes sobre la situación educativa.

En segundo lugar, la consideración de los discursos que circularon en la última década del siglo XIX ayuda a determinar ciertos parámetros de racionalidad sobre la profesionalización del oficio maestro. Aunque representen la versión oficialista de la situación educativa de ese momento, tales discursos, de cierta manera, elaboran una realidad educativa visualizada por las autoridades, de los cuales resaltamos las observaciones presentes en los informes que apuntan a la permanencia de prácticas consideradas escolásticas. En ellas predominaban los métodos considerados “tradicionales” para la enseñanza, a pesar de los esfuerzos de la Academia Central de Maestros en erradicar ese tipo de costumbres. Al lado de estos, se encuentra, también, el problema de la contratación de los profesores “sin experiencia” resultante de la falta de personal formado o de la afinidad de estos individuos con las autoridades locales.

Por último, la incursión y exploración de la serie de los informes de la *Dirección General de Instrucción Primaria*, entre 1896 e 1898, posibilita percibir un aspecto del juego entre la prescripción y financiamiento del aparato normativo. Para la efectividad de las convenciones que se querían consagrar en Honduras en aquel presente, se recurrió al dispositivo de la visita escolar, parte del aparato de la fiscalización de la instrucción primaria que, por su vez, se constituyen en objeto de escritura cobrando la forma de relato, en los cuales es posible visualizar los detalles que conforman los parámetros de racionalidad, utilizados por el dispositivo oficial, para la profesionalización del oficio del maestro. En ese sentido, es posible observar en la narrativa construida una especie de dedicación de las autoridades escolares en ajustar el financiamiento de las escuelas a las reglas oficiales prescritas.

De este modo, los parámetros de racionalidad para la profesionalización del oficio del maestro adquieren visibilidad al señalar elementos como el ejercicio de la docencia, la múltiple ocupación de los profesores y profesoras e inclusive su preparación. Todo ello indicado como una serie de desvíos y contra conductas que deberían ser objeto de la disciplina del Estado. Por tanto, estos registros no deberían quedar confinados al aparato escolar, de modo a disputar lo legítimo y lo verdadero que debería orientar la instrucción primaria hondureña, siendo éste, un motor importante para la creación de *La Instrucción Primaria*. Sus publicaciones

se argumentan en una especie de agenda en la cual se visualizan las preocupaciones y orientaciones perceptibles en la constante dedicación en pro de la profesionalización, como tecnología de control y normalización del oficio del maestro.

## **Financiamiento**

Este trabajo fue financiado por el Programa Estudiante-Convenio de Posgraduación (PEC-PG) de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), el Consejo Nacional de Pesquisas (CNPQ) de Brasil y FAPERJ (Rio de Janeiro).

## **Referencias**

- Academia Central de Maestros. (1895). *Copiador Libro de Actas de la Academia Central de Maestros*. Tegucigalpa.
- Alvarado, A. F. (15 de Marzo de 1896). Informe presentado por el Director General de Instrucción Primaria al Señor Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública. *La Instrucción Primaria*, Tomo I(6), 81-86
- Ardon, V. (1957). Datos para la Historia de la Educación en Honduras. Tegucigalpa: [s.n.].
- Asamblea Nacional Constituyente de Honduras de 1895. (1895). *Ley de Imprenta*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.
- Bortoleto Nery, A. C. & Gondra, J. (Organizadores).(2018) *Imprensa Pedagógica na Iberoamérica*. São Paulo:Alameda.
- Bustillo, A. (julio de 1947). Desde hace mas de un siglo, Honduras es deudora al periodismo. La imprenta en Honduras. *Revista del Archivo y Biblioteca Nacionales*, 365-368
- Calderón, T., Duke, J., & Villela, N. (15 de febrero de 1896). Señor Director de Instrucción Primaria de este Distrito Municipal-Presente. *La Instrucción Primaria*, Tomo I(15), 233-234
- Certeau, M. d. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel.



- Foucault, M. (1995). *O sujeito e o poder. En H. Dreyfus, & P. Rabinow, Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e a hermenéutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (2 Edição ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- García Láinez, A. E. (2017). Trabalho, espaço, Moral e disciplina: um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX (1900-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- García Láinez, A. (2018). El control de las prácticas escolares en la educación primaria Hondureña (1882-1899). *Praxis & Saber*, 9(19), 41 - 62. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7920>
- Inestroza, J. E. (2003). *La Escuela Hondureña en el Siglo XIX*. Tegucigalpa: Fondo Editorial UPNFM.
- La Instrucción Primaria. (Outubro de 1895). La Instrucción Primaria. Prospecto. *La Instrucción Primaria, I(1)*, 1-3
- Ministerio de Gobernación. (1882). *Código Fundamental de Instrucción Pública*. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.
- Monge, R. (15 de febrero de 1898). Informe General de las visitas escolares practicadas en el Departamento de Copán. *La Instrucción Primaria, Tomo II(23)*, 360-362
- Monge, R. (15 de Abril de 1898b). Informe General de las visitas escolares practicadas en el Departamento de Copán (Continúa). *La Instrucción Primaria, Tomo II(24)*, 380-381
- Pineda, R. (15 de Mayo de 1897a). Informe que el Director General de Instrucción Primaria elevó en días anteriores al conocimiento del señor Ministro del Ramo acerca del Estado de la Educación Común de nuestra patria en el año económico transcurrido de agosto de 1895 a julio de 1896 (con). *La Instrucción Primaria, Tomo II(20)*, 310-314

Pineda, R. (15 de diciembre de 1897b). Informe que el Director General de Instrucción Primaria elevó en días anteriores al conocimiento del señor Ministro del Ramo acerca del Estado de la Educación Común de nuestra patria en el año económico transcurrido de agosto de 1895 a julio de 1896 (con). *La Instrucción Primaria, Tomo II*(21), 325-329.

Pineda, R. (15 de noviembre de 1898). Informe del Director General de Instrucción Primaria acerca del estado de la Educación Común en el año económico de 1896 á 1897 (Continúa). *La Instrucción Primaria, Tomo I*(32), 513-517

Somoza Vivas, F. (15 de Noviembre de 1895). Escuela de Amapala. Informe que da el General don Fernando Somoza Vivas, al gobernador político del Departamento de Valle, del resultado de los exámenes de la Escuela de Niñas de Amapala. (T. Nacional, Ed.) *La Instrucción Primaria, I*(2), 20

Urquia, A. (1895). *La Instrucción Primaria. Acuerdo 30 de septiembre de 1895*. Secretaría de Estado en el Despacho de Gobernación. Tegucigalpa: Tipografía Nacional.



# **Estándares de desempeño en matemáticas para la educación básica de Honduras: un análisis de contenido para la determinación de su validez**

## **Performance standards on mathematics for basic education in Honduras: a content analysis for the determination of its validity**

*Leví Castro*

*Esther Fonseca<sup>1</sup>*

### **Resumen**

Se estudia la validez de los estándares de desempeño en matemáticas para la educación básica. Para ello se analiza la coherencia entre su conceptualización y la operacionalización en niveles de desempeño y su relación con los estándares de contenido. Se utiliza la técnica de análisis de contenido, siendo las unidades de análisis los estándares de desempeño. Mediante el paquete NVivo 8 se crean categorías que identifican y clasifican el tipo de evidencia a favor o en contra del supuesto de coherencia. En este estudio, se encontró que, si bien los conceptos para ambos tipos de estándar responden a referentes internacionales, su concreción presenta falta de coherencia. Se identificaron seis criterios utilizados en la definición de estándares de desempeño que explican esta falencia. Se concluye que los estándares de desempeño adolecen de falta de coherencia, y por tanto están fuertemente limitados como recurso para la planeación didáctica, para la evaluación interna y la externa, ya que no se puede garantizar una correcta emisión de juicios ni toma de decisiones; resultando así en una falta de validez.

*Palabras clave: estándar de contenido, estándar de desempeño, nivel de desempeño, coherencia, validez*

<sup>1</sup> [lcastro@upnfm.edu.hn](mailto:lcastro@upnfm.edu.hn). Máster en Metodología de las Ciencias del Comportamiento y la Salud, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. <https://orcid.org/0000-0001-8839-6879>  
[efonseca@upnfm.edu.hn](mailto:efonseca@upnfm.edu.hn). Máster en Población y Salud, Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0356-9409>

Recibido 31 de abril de 2020/ Aceptado 20 de junio de 2020

## Abstract

This study focuses on the validity of performance standards in mathematics for basic education. It analyzed the coherence between the conceptualization and operationalization of the standards using levels of performance and its relationship with content standards. This study follows the technic of content analysis, which uses performance standards as units of analysis. Categories that identify and classify the kind of evidence in favor or against the pretended coherence were created using the software Nvivo 8.

Although the concepts for both types of standards are aligned to international referents, this study found a lack of coherence among them. Six criteria present in the definition of performance standards were identified and used to explain this phenomenon. Finally, we found a lack of coherence among performance standards and its implementation. Consequently, the use of them as reference for planning and designing internal and external assessment is limited because of their lack of validity. The performance standards do not guarantee a reliable source for decision making.

*Keywords: content standard, performance standard, performance level, coherence, validity*

## Introducción

En el año 2011, la Secretaría de Educación, a través del Proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil en Honduras (MIDEH), publica la versión definitiva de los *Estándares Educativos Nacionales y de los Estándares de Desempeño para Español y Matemáticas* (Secretaría de Educación [SE], 2011a, 2011b). La publicación de estos dos documentos es la concreción de versiones preliminares que ya habían sido utilizadas en años anteriores y que forman parte de un conjunto de recursos para el aula de clases, el cual incluye pruebas mensuales, pruebas de fin de grado, instructivo para las pruebas y programaciones (SE, 2008). Para el año 2008, parte de este conjunto de recursos para la educación básica, en las áreas de español y matemáticas (DCNB, Estándares Nacionales,

Programaciones, Pruebas Formativas y Libros de Texto), estaban ampliamente distribuidos en los centros educativos del país, y existen evidencias de que su uso estaba asociado a mejores rendimientos por parte de los estudiantes. (Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación [UMCE], 2009; SE, 2008).

El Departamento de Ciencias Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, ha incorporado el estudio de estos recursos del Currículo Nacional Básico en los espacios pedagógicos orientados a la formación docente. Específicamente, en el espacio pedagógico Evaluación de los Aprendizajes de Matemáticas, se estudia el diseño de la evaluación, considerando los diversos recursos del currículo disponibles. En concreto, para el diseño de la evaluación en el aula se utilizan los estándares de desempeño, ya que estos permiten monitorear el progreso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje para cada estándar de contenido. Es en este contexto en el que se han obtenido indicios de inconsistencias entre estos dos recursos del currículo, de manera que a los estudiantes les ha resultado difícil realizar un diseño de evaluación de aula que los incorpore de manera coherente.

El propósito de este estudio es analizar la relación entre los estándares de contenido, los estándares de desempeño en función de sus conceptualizaciones y operacionalización en niveles de desempeño, a fin de determinar su coherencia como indicador de validez. A pesar de que los estándares de desempeño se han utilizado desde hace diez años (SE, 2010), no existe un estudio que evalúe los diferentes aspectos de calidad del mismo. De esta forma, con este trabajo se aportan evidencias acerca de su coherencia como elemento para la toma de decisiones en caso de que se formule un nuevo conjunto de estándares o se haga una revisión al currículo actual.

## **Métodos y materiales**

El presente es un estudio de corte cuantitativo con alcance descriptivo en el cual se aplica la técnica de análisis de contenido. De acuerdo con Abela (2008), el análisis de contenido

es una técnica cuantitativa de análisis descriptivo del contenido de una comunicación, cuya aplicación requiere del cumplimiento de ciertas características en el marco del método científico. Vale destacar que, según la bibliografía consultada, la técnica de análisis de contenido es utilizada tanto en estudios cuantitativos como cualitativos; pero, su aplicación está determinada por el enfoque metodológico y el propósito.

Mediante el análisis de contenido, se busca verificar la coherencia entre los estándares de contenido, los estándares de desempeño partiendo de sus conceptualizaciones y operacionalizaciones. Por lo tanto, el estudio se basa en el análisis de los *Estándares Educativos Nacionales* y los *Estándares de Desempeño*, siendo la unidad de análisis es el estándar de desempeño. Se profundiza en la redacción de los estándares y las relaciones entre tipos según niveles de desempeño; se trata de verificar si la manera como están redactados y organizados es coherente con las definiciones y conceptos asumidos; condición necesaria para la validez. El procedimiento utilizado para efectuar el análisis propuesto consistió en seleccionar una muestra no probabilística de estándares de contenido. Luego, para cada uno de ellos se verificó que se cumplieran las siguientes condiciones esperadas o deseables:

1. Existe al menos un estándar de desempeño por cada nivel de desempeño.
2. Cada estándar de desempeño cumple con lo especificado en la definición del nivel.

En caso de no cumplirse alguna de las condiciones, se determina la causa y se codifica. Para los códigos se utilizan oraciones que expresaban claramente el problema detectado; por ejemplo «Nivel satisfactorio sin estándar de desempeño» o bien «Estándar de contenido utilizado como estándar de desempeño», etc. Cuando una de las causas de incumplimiento ya ha sido codificada, el código es utilizado para identificar nuevas ocurrencias. Finalmente, los códigos se organizan en categorías, cada una de las cuales caracteriza un tipo falencia detectada. Por ejemplo, los códigos «Nivel satisfactorio sin estándar de desempeño» y «Nivel avanzado sin estándar de desempeño» se agrupan en la categoría «Niveles de desempeño sin estándar de desempeño».

Para efectuar la codificación se utiliza el software NVivo 8, el cual permite analizar más de un documento y crear códigos que identifiquen situaciones o relaciones relevantes para los propósitos de la investigación. Dado que se desconoce el estado de coherencia, estos códigos se crean según son identificados durante el análisis. Luego, los códigos son agrupados en categorías como se explica en el párrafo anterior. Las estadísticas utilizadas son las frecuencias y los porcentajes de ocurrencia de las categorías y tienen como propósito resaltar la relevancia de los hallazgos.

## **Discusión teórica**

De acuerdo con Ferrer (2006), el Movimiento de Estándares Educativos se enmarca en el contexto internacional de reformas en las cuales se establece un conjunto de metas de aprendizaje que todos los estudiantes deben lograr independientemente de su condición social, económica o cultural. Asimismo, este concepto de calidad educativa requiere del compromiso del Estado para asegurar el logro de las metas de aprendizaje, garantizando procesos de evaluación sistemáticos a fin de orientar y asegurar la oportuna toma de decisiones, la responsabilidad en base a resultados y la vigilancia por parte de la ciudadanía y entidades vinculadas y comprometidas con la calidad educativa. Los estándares educativos se pueden clasificar en *estándares de contenido* y *estándares de desempeño*. Los primeros especifican con claridad los conceptos y procedimientos que los estudiantes deben aprender.

Los estándares de desempeño, por su parte, son referentes de logro en el proceso de aprendizaje y sirven para monitorear el logro del estándar de contenido; especifican la forma gradual en que el estudiante se acerca al estándar de contenido. Este logro progresivo puede ser *expresado en niveles* de desempeño, es decir cuánto del estándar de contenido ha logrado el estudiante. A partir de estos niveles de desempeño se pueden construir rúbricas, las cuales son criterios específicos para corrección y calificación de las actividades de evaluación (ibíd. p. 36, 38, 41, 42). Una de las características de los estándares de desempeño es la posibilidad de favorecer la evaluación formativa, ya que



permiten monitorear los aprendizajes (por medio de la evaluación interna, por ejemplo), caracterizando a los estudiantes según su progreso y así poder orientar la planeación didáctica en términos de las necesidades de los estudiantes. Otra característica es que en las evaluaciones externas ayudan a caracterizar a los estudiantes en términos de los niveles de aprendizaje con relación a las metas nacionales; lo cual se convierte en insumo para la toma de decisiones acerca de las políticas educativas.

El método para definir niveles de desempeño se enmarca en un proceso denominado *standard setting*. Para definir niveles de desempeño primero se debe decidir el número de niveles y etiquetarlos o darles un nombre, luego cada uno de ellos debe ser conceptualizado en forma clara y de manera que exista distinción entre los niveles, finalmente se debe construir una lista de descriptores por cada nivel en términos del conocimiento y las destrezas que deben ser desarrollados (Zieky, Perie & Livingston, 2008; Jornet y González, 2009). Estos descriptores son, precisamente, los estándares de desempeño. Una vez establecidos los niveles de desempeño, es posible definir *puntos de corte*; si bien esto último no es necesario y solo se justifica por la función que cumplen en un diseño. En Honduras, para la definición de puntos de corte se ha utilizado el método de Backoff (SE, 2011b) y el método de Bookmark (UMCE, 2011); el primero se basa en el criterio de expertos, mientras que el segundo se fundamenta en evidencia empírica y en el juicio de expertos.

Un punto de corte es una regla de decisión que especifica qué información utilizar y cómo utilizarla al tomar decisiones acerca de los individuos. Estas reglas de decisión son basadas en el juicio de expertos, aun cuando se utilice evidencia empírica. Por otra parte, no existen puntos de corte “verdaderos” o absolutos; esto se debe a que el establecimiento de los mismos se basa en el juicio de expertos, los cuales están influenciados por experiencias, valores y creencias, y porque pueden variar en función del método utilizado (Zieky, Perie & Livingston, 2008). Al revisar niveles de desempeño elaboradas por algunas agencias de evaluación, se observan dos tendencias y en ambas se toma como referencia el nivel más

bajo o el más alto para definir el resto de niveles. La primera consiste en que cada nivel expresa lo que el estudiante es capaz de conocer y saber hacer, y el paso de un nivel a otro, muestra un acercamiento progresivo al logro del estándar de contenido. La segunda consiste en expresar en el nivel más bajo las limitaciones a nivel de conocimientos y habilidades, de manera que el paso de un nivel a otro superior, muestra cuáles de esas limitaciones se han superado hasta lograr el estándar de contenido (TIMMS, 2015; Flotts et al., 2015; UMCE, 2011; SE, 2011b; MINEDUC, 2013).

La Secretaría de Educación de Honduras, a través del proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras (MIDEH), desarrolló una serie de recursos y estrategias alineados al Currículo Nacional Básico, en correspondencia con el Movimiento de Estándares Educativos. Dos de estos recursos son los Estándares Educativos Nacionales y los Estándares de Desempeño. En el primero, los estándares educativos se conceptualizan como *«objetivos educativos que sirven para indicar lo que el estudiante debe saber y saber hacer, con independencia de su contexto geográfico, cultural o social»*. Asimismo, sirven como referente para la actividad pedagógica, como elemento integrador de los niveles del sistema y como orientadores para la capacitación, monitoreo y seguimiento. Por otra parte, los estándares de desempeño son *«indicadores de la medida de progreso hacia el logro de los estándares de contenido»* (SE, 2011a, 2011b).

Se ha encontrado que los estándares de desempeño (a veces llamados descriptores del nivel o criterios de logro) del nivel de desempeño más alto se conceptualizan de dos formas distintas: como un logro superior al esperado o como un logro esperado (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA], 2011; UMCE, 2011; SE, 2011b, UMCE, 2004); aunque no se excluyen otras formas de conceptualización. En el último caso, el estándar de desempeño se redacta igual que el estándar de contenido.

En Honduras, los estándares de contenido de matemáticas están organizados por componente según grado y bloque (ver Figura 1).

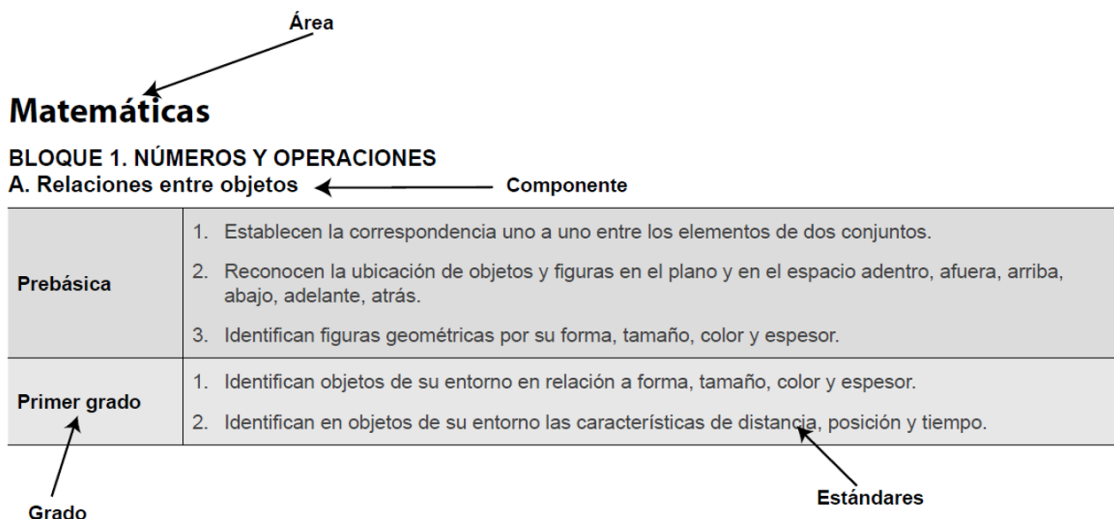


Figura 1. Organización de los estándares de contenido, adaptado de la Secretaría de Educación 2011a)

Por su parte, los estándares de desempeño, además de seguir la organización anterior, se distribuyen por niveles de desempeño (ver Figura 2).

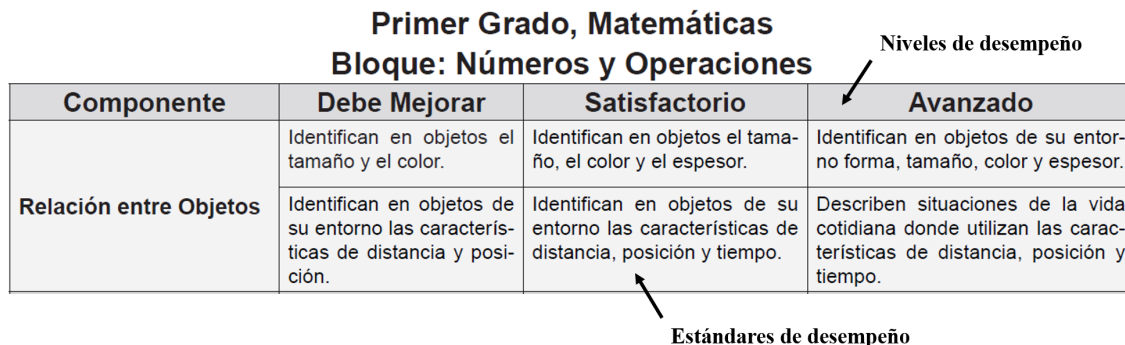


Figura 2. Organización de los estándares de desempeño, adaptado de la Secretaría de Educación, (2011b)

En SE (2011b), los niveles de desempeño son conceptualizados partiendo desde el más bajo, en el cual se señalan las debilidades o limitaciones en cuanto a conocimientos y habilidades, hasta el más alto, indicando lo que se supera del nivel anterior para estar en este nivel (Tabla 1).

Tabla 1

*Niveles de desempeño y su conceptualización*

Nivel	Conceptualización
Insatisfactorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>El/la estudiante demuestra conocimiento muy limitado de los contenidos y dificultades para resolver problemas sencillos.</li> <li>El/la estudiante demuestra un desempeño muy por debajo del logro mínimo aceptable de los estándares.</li> </ul>
Debe mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>El/la estudiante demuestra un conocimiento parcial de los contenidos y resuelve algunos problemas sencillos.</li> <li>El/la estudiante demuestra un desempeño mínimo aceptable en el logro de los estándares.</li> </ul>
Satisfactorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>El/la estudiante demuestra buen dominio de los contenidos y capacidad para resolver una variedad de problemas.</li> <li>El/la estudiante demuestra un desempeño aceptable en el logro de los estándares.</li> </ul>
Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> <li>El/la estudiante demuestra alto dominio de los contenidos y capacidad para resolver problemas con mayor grado de dificultad.</li> <li>El/la estudiante demuestra un desempeño superior en el logro de los estándares.</li> </ul>

Nota. Niveles de la Secretaría de Educación. (2011b)

El diseño curricular se percibe como dinámico por lo que no es de extrañar que contemple la evaluación de cada etapa como un acto inherente. Por otra parte, dado que el currículo en la actualidad se concibe como flexible y que debe responder a las necesidades de las sociedades, las cuales cambian cada vez con mayor rapidez, la evaluación del propio currículo en términos de su impacto, su validez, su pertinencia y demás indicadores de calidad, es una necesidad incuestionable (Stabback, 2016; Acosta y Montezuma, 2014; Ferrer, 2006; Aranda y Salgado, 2005). En Honduras, no se han realizado estudios cuyo objeto de análisis sea el currículo mismo. Por otra parte, han pasado casi diez años desde que se publicaron las versiones finales de los estándares de contenido y los estándares de desempeño. En este contexto, la realización del presente estudio contribuye a llenar ese vacío.

## Resultados

La unidad de análisis es el estándar de desempeño y se trata de establecer la coherencia en su organización por niveles de desempeño, así como la coherencia entre su formulación y las conceptualizaciones que sirven de referencia para su operacionalización. Por ello, los documentos analizados en este estudio son los *Estándares Educativos Nacionales. Español y Matemáticas* (SE, 2011a) y los *Estándares de Desempeño. Definición de Estándares de Desempeño para la Interpretación de los Resultados de Rendimiento Académico Estudiantil. Español y Matemáticas* (SE, 2011b).

El total de estándares de contenido para matemáticas, del primero a tercer ciclo de Educación Básica, es de 309. El número de estos, está distribuido en orden creciente hasta quinto grado, y luego su número disminuye hasta noveno grado. Para el análisis se consideraron 180 de estos estándares distribuidos en porcentaje variable por grado (Tabla 2).

Tabla 2

*Distribución de la población y muestra de estándares de contenido por grado*

Grado	Población	Muestra n	%
1	24	16	67
2	33	14	42
3	38	23	61
4	40	19	48
5	46*	19	41
6	33	19	58
7	38	28	74
8	31	28	90
9	27	14	52
Total	310	180	58

Nota. Construcción propia a partir de SE, 2011a.

\* Uno de los estándares de quinto grado aparece también en sexto grado.

A continuación, se describen los principales hallazgos. Se inicia con una descripción de la formulación de los estándares de contenido. Luego, se presentan los principales hallazgos en cuanto a la formulación de los estándares de desempeño tomando como referencia su conceptualización por niveles de desempeño y su relación con los estándares de contenido. Finalmente, se comenta el estado de la relación entre la conceptualización y operacionalización de los estándares de desempeño en función de los hallazgos presentados en los dos primeros apartados.

### *1. Formulación de los estándares de contenido*

Los estándares de contenido están redactados en forma específica. Esto tiene dos implicaciones importantes. Primero, se tiene una lista extensa de estándares, 309 en total en educación básica. Segundo, los estándares no tienen carácter transversal en el currículo. Sobre esto último, vale señalar que algunos estándares están redactados de manera que, en conjunto, se pueden organizar de manera secuencial mostrando incremento en el grado de profundidad o de amplitud; por ejemplo, los siguientes estándares del bloque *Números y operaciones* y el componente *Numeración*, que corresponden a los grados primero, segundo, tercero y cuarto respectivamente, muestran secuencia debido a la amplitud:

*«Leen y escriben números cardinales del 0 al 99».*

*«Leen y escriben números cardinales hasta 999».*

*«Leen y escriben números cardinales hasta 9999».*

*«Leen y escriben números cardinales hasta 1,000,000».*

Debido a su nivel de especificación, hacen referencia a aprendizajes muy puntuales, con lo cual su medición puede ser directa, pero al mismo tiempo, es más difícil definir estándares de desempeño por niveles que sea coherente con su conceptualización presentada en la Tabla 1. En todo caso, sí cumplen con el criterio de *expresar en forma clara qué deben conocer y saber hacer los estudiantes*.

## 2. Formulación de los estándares de desempeño

Al analizar los estándares de contenido y los estándares de desempeño en conjunto, se encontró que, de los 309 estándares de contenido que corresponden a la educación básica para matemáticas, para 66 de ellos no hay estándares de desempeño definidos: 2 de primer grado, 5 de segundo, 4 de tercero, 7 de cuarto, 6 de quinto, 13 de sexto, 9 de séptimo, 8 de octavo y 12 de noveno. Estos 66 estándares de contenido incluyen todos los relacionados con el uso de calculadora, computadora y software matemático, así como todos los del componente Estimación del bloque Números y operaciones, los del componente Propiedades del bloque Álgebra, y los estándares del bloque Geometría relacionados con construcciones con regla y compás.

Por otra parte, se identificó seis categorías principales no excluyentes que dan cuenta de la falta de coherencia entre los estándares de contenido, los de desempeño y sus conceptualizaciones (ver Tabla 3).

Tabla 3

*Distribución por grado de las categorías que dan cuenta de la falta de coherencia entre estándar de contenido, estándar de desempeño y sus conceptualizaciones*

Categoría	Grado									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Para definir estándares de desempeño se utilizaron varios estándares de contenido relacionados.	6	5	10	4	3	4	7	2	2	47
2. Niveles de desempeño sin estándar de desempeño.	4	4	4	5	4	4	9	7	0	45
3. El estándar de contenido es utilizado como estándar de desempeño en el nivel avanzado.	5	1	2	4	3	2	3	5	2	27
4. Los estándares de desempeño no hacen referencia al mismo conocimiento o habilidad que el expresado en el estándar de contenido.	0	0	3	2	4	2	2	5	0	19
5. Para construir los estándares de desempeño, al menos un estándar de contenido es utilizado en un grado o componente diferente al cual pertenece.	0	2	1	0	0	0	0	1	1	5
6. Los estándares de desempeño hacen referencia a distintos conocimientos.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Nota: Construcción propia a partir del análisis documental

En todas estas categorías aparece en forma recurrente un hecho particular: el **estándar de contenido es utilizado como estándar de desempeño**, lo cual muestra una falta de aplicación de las conceptualizaciones de los niveles de desempeño; ya que los tres primeros definen un logro inferior al estándar de contenido y el cuarto define un logro superior. A continuación, se especifican los hallazgos.

### *2.1 Para definir estándares de desempeño se utilizaron varios estándares de contenido relacionados.*

En esta categoría se encontró que, para construir los estándares de desempeño, en lugar de vincularlos a un único estándar de contenido, se utilizaron varios estándares de contenido relacionados. Lo usual en este caso fue colocar un estándar de contenido en cada nivel de desempeño; convirtiéndolo en estándar de desempeño. Por ejemplo, en segundo grado, para el bloque *Números y operaciones* para el componente *División*, se encuentran los siguientes estándares de desempeño para los niveles *debe mejorar*, *satisfactorio* y *avanzado*, respectivamente:

*«Realizan divisiones en las que el dividendo y divisor son de una cifra».*

*«Realizan divisiones exactas en las que el dividendo es de dos cifras y el divisor de una cifra».*

*«Resuelven problemas de la vida diaria que impliquen divisiones en las que el dividendo es de dos cifras y el divisor de una cifra».*

Se encontró que estos tres estándares de desempeño hacen referencia a los siguientes dos estándares de contenido:

*«Realizan divisiones en las que el dividendo sea de 2 cifras y el divisor de 1 cifra».*

*«Resuelven problemas de la vida cotidiana que impliquen división, cuyo dividendo sea 2 cifras y el divisor de 1 cifra».*

Como se observa, el primer estándar de contenido fue utilizado para definir el estándar de desempeño en el nivel satisfactorio y el segundo estándar de contenido para el del nivel avanzado. En la mayoría de las veces en que aparece esta categoría se utiliza la misma estrategia.



## 2.2 Niveles de desempeño sin estándar de desempeño.

Esta categoría se caracteriza por la falta de estándares de desempeño en al menos un nivel. Por ejemplo, para el estándar de contenido de cuarto grado, en el bloque *Medidas*, y el componente *Volumen*:

«Resuelven problemas de la vida cotidiana usando medidas de capacidad».

Se escribieron los siguientes estándares de desempeño para los niveles *debe mejorar* y *satisfactorio*, respectivamente, pero no se encontró estándar para el nivel *avanzado*:

«Resuelven ejercicios identificando medidas de capacidad».

«Resuelven problemas de la vida cotidiana usando medidas de capacidad».

Al revisar con más detalle se encontró que el nivel *avanzado* es el que con más frecuencia carece de estándares de desempeño, seguido del nivel *debe mejorar* y *satisfactorio*. En los siguientes ejemplos ilustra lo anterior.

1. Para el bloque *Álgebra* de segundo grado, en el componente *Posición*, para el estándar de contenido:

«Leen y ubican números cardinales hasta 99 en la recta numérica».

se escribieron estándares de desempeño únicamente para los niveles *debe mejorar* y *satisfactorio*:

«Leen y ubican números cardinales hasta 19 en la recta numérica».

«Leen y ubican números cardinales hasta 99 en la recta numérica».

2. Para el bloque *Álgebra* de noveno grado, en el componente *Razones y proporciones*, para el estándar de contenido:

«Resuelven problemas de la vida cotidiana utilizando el tanto por ciento incluyendo descuentos, impuestos, interés simple y compuesto».

únicamente se formuló un estándar de desempeño en el nivel *debe mejorar*:

«Resuelven problemas de la vida cotidiana utilizando el tanto por ciento incluyendo descuentos, impuestos, interés simple y compuesto».

En este caso, el estándar de desempeño es el mismo estándar de contenido; por lo que surge la pregunta ¿qué es lo que debe mejorar el estudiante?

Adicionalmente, se encontró que el estándar de desempeño está ubicado en octavo grado, en el componente *Razones y proporciones* del bloque *Álgebra*. Más aun, no se construyeron estándares de desempeño en este bloque y componente para noveno grado.

3. Para el bloque *Álgebra* de séptimo grado, en el componente *Expresiones algebraicas*, para el estándar de contenido:

*«Calculan el valor numérico de una expresión algebraica usando números racionales (enteros, fracciones y decimales)».*

únicamente se escribió estándar de desempeño para el nivel *satisfactorio*:

*«Calculan el valor numérico de una expresión algebraica usando números decimales y fracciones»*

### *2.3 El estándar de contenido es utilizado como estándar de desempeño en el nivel avanzado.*

Es decir, en esta categoría el estándar de desempeño en el nivel avanzado se formuló como logro del estándar de contenido. El error consiste en que no se cumple la definición de nivel avanzado: *«describe a un estudiante que ha logrado un aprendizaje superior al esperado según el estándar de contenido»*. Un ejemplo de esto ocurre en primer grado, en el bloque *Números y operaciones*, en el componente *Relaciones entre objetos*, en donde se tiene el siguiente estándar de contenido:

*«Identifican objetos de su entorno en relación a forma, tamaño, color y espesor».*

Para el cual se construyó el siguiente estándar de desempeño en el nivel avanzado:

*«Identifican en objetos de su entorno forma, tamaño, color y espesor».*

Como se observa, a pesar de las pequeñas variaciones en la redacción, el estándar de desempeño hace referencia al logro del estándar de contenido y no a un logro superior.

Otro ejemplo se encuentra en tercer grado, en el bloque *Geometría* y el componente *Figuras geométricas*, con el estándar de contenido:

*«Reconocen y crean figuras congruentes apoyándose en la simetría»*

Para el cual se escribió el siguiente estándar de desempeño:

*«Crean figuras congruentes apoyándose en la simetría»*

*2.4 Los estándares de desempeño no hacen referencia al mismo conocimiento o habilidad que el expresado en el estándar de contenido.*

Aquí, el estándar de contenido hace referencia a un conocimiento o habilidad, pero el estándar de desempeño hace referencia a otro; aunque bastante relacionado. El siguiente ejemplo corresponde un estándar de contenido para sexto grado del bloque *Medidas* en el componente *Áreas y perímetros*:

*«Aplican los conceptos de área del círculo y de polígonos regulares para resolver problemas de la vida cotidiana».*

A pesar de que este estándar de contenido trata del concepto de área, el estándar de desempeño en el nivel debe mejorar hace referencia al cálculo de área:

*«Calculan el área del círculo dada la medida del radio».*

No obstante, lo anterior, el estándar de desempeño en el nivel satisfactorio, sí hace referencia al concepto de área:

*«Resuelven problemas de la vida cotidiana aplicando los conceptos del área del círculo y de polígonos regulares».*

*2.5 Para construir los estándares de desempeño, al menos un estándar de contenido es utilizado en un grado o componente diferente al cual pertenece.*

El estándar de contenido es utilizado como estándar de desempeño y además está ubicado en un grado o componente diferente. Un ejemplo se encuentra para segundo grado, en el Bloque *Geometría* en el componente *Ángulos*, en donde se escribieron los siguientes estándares de desempeño para los niveles *debe mejorar*, *satisfactorio* y *avanzado*, respectivamente:

*«Identifican el largo, ancho, interior y exterior, borde y frontera en figuras planas».*

*«Dibujan figuras geométricas utilizando líneas rectas».*

*«Dibujan figuras geométricas utilizando líneas quebradas y mixtas».*

Sin embargo, no existen estándares de contenido que correspondan a ese grado, bloque y componente. En cambio, se localizó un estándar de contenido en primer grado y otro en segundo grado que se pueden asociar a esos estándares de desempeño, respectivamente, pero están ubicados en el componente *Figuras geométricas del Bloque Geometría*:

*«Identifican el largo, ancho, interior, exterior y borde o frontera en figuras planas».*

*«Dibujan figuras geométricas utilizando líneas rectas, quebradas, curvas y mixtas».*

Vale destacar que para segundo grado no hay estándares de desempeño para Figuras geométricas. Además, el primer estándar de desempeño aparece también en el bloque Figuras geométricas de primer grado.

## *2.6 Los estándares de desempeño hacen referencia a distintos conocimientos.*

A diferencia de la categoría presentada en el inciso 2.1, en este caso los estándares de desempeño hacen referencia a conocimientos diferentes. Por ejemplo, en el bloque *Números y operaciones* y el componente *Potenciación y Radicación* para sexto grado, se redactaron los siguientes estándares de desempeño para los niveles debe mejorar, satisfactorio y avanzado, respectivamente:

*«Encuentran la raíz cuadrada de números cuadrados perfectos menores que 200».*

*«Calculan potencias con exponentes y base números cardinales».*

*«Calculan potencias con exponentes cardinales y base racional».*

Se encontró que estos están relacionados a los siguientes estándares de contenido para quinto grado:

*«Encuentran la raíz cuadrada de números cuadrados perfectos menores que 200».*

*«Identifican situaciones de la vida cotidiana que se puedan escribir como potencias de números».*

De lo anterior, claramente se concluye que estos estándares de desempeño no indican cuánto de un estándar de contenido debe conocer y saber hacer el estudiante.

Se resalta que esta categoría casi siempre implica el uso de más de un estándar de contenido. También, el primer estándar de desempeño anterior aparece en quinto grado para el mismo bloque y componente, pero en el nivel satisfactorio.

### *3. Relación entre conceptualización y operacionalización de los estándares de desempeño*

En la Tabla 1 se muestra como los niveles de desempeño son organizados de manera que el paso de un nivel inferior a uno superior supone una superación de alguna limitación en conocimientos o habilidades. Al operacionalizar los niveles de desempeño en estándares de desempeño se debería percibir esta organización por niveles. No obstante, la evidencia presentada en el apartado anterior muestra que para la formulación de los estándares de desempeño no se respetó la conceptualización que se hizo de ellos.

## **Conclusiones**

La Secretaría de Educación, a través del proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil en Honduras, proveyó de un conjunto de recursos alineados con el Currículo Nacional Básico; el cual constituye una de las contribuciones más sobresalientes en la historia de la educación hondureña. Adicionalmente, estudios realizados presentan evidencia de que el uso de estos recursos en el aula de clases está asociado a mejores resultados en las evaluaciones externas sobre el rendimiento académico en español y matemáticas. No obstante, con relación a los estándares de desempeño en matemáticas para la educación básica, el presente estudio revela que:

1. Existe evidencia de falta de coherencia entre estándares de contenido y estándares de desempeño. Ya que en frecuentes ocasiones los estándares de desempeño no indican cuánto de un estándar de contenido debe dominar el estudiante.

2. Existe falta de coherencia entre las conceptualizaciones de los niveles de desempeño y su operacionalización. Ya que existen estándares de desempeño que hacen referencia a conocimientos o habilidades distintas a las esperadas en el nivel.
3. La evidencia demuestra la falta de coherencia entre los estándares de desempeño, pues varios de los mismos hacen referencia a conocimientos o habilidades diferentes, en lugar de mostrar un logro progresivo de un mismo conocimiento o habilidad.

Puesto que, tal como afirman Jornet y González (2009), los estándares forman un «*sistema de interpretación de puntuaciones dirigido a establecer un juicio de valor acerca de la calidad del aprendizaje*», esta falta de coherencia, es evidencia de falta de validez para cumplir la función para lo cual son creados. Se concluye, por tanto, que los estándares de desempeño están fuertemente limitados como recurso para la planeación didáctica y para la evaluación interna o externa, ya que no se puede garantizar una correcta emisión de juicios ni toma de decisiones; resultando así en una falta de validez.

## **Recomendaciones**

Los recursos asociados al Currículo Nacional Básica que ha dispuesto la Secretaría de Educación son instrumentos de referencia para la planeación didáctica, para el diseño de la evaluación interna y la evaluación externa, y para la creación de otros recursos de apoyo; de ahí que su relevancia no se puede discutir. Sin embargo, de acuerdo con los resultados presentados en este estudio, se ha evidenciado la falta de validez de los estándares de desempeño, por lo que resulta trascendental realizar investigaciones similares orientadas a determinar hasta qué punto el resto de recursos del currículo están alineados de manera coherente. Debido a que las reformas curriculares son procesos complejos y que se requiere cumplir con diversos criterios que aseguren su calidad, validez e impacto deseado, se recomienda acompañar reformas futuras con estudios de validación no solamente en las fases terminales sino en las intermedias.

## Referencias

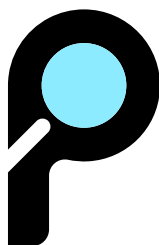
- Abela, J.A. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/>
- Aranda- Barradas, J. S. y Salgado- Manjarrez, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26),25-35 ISSN: 1665-2673. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Ferrer, G. (2006). Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. PREAL.
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayumán, C., & García, M. (2015). Informe de Resultados TERCE. Santiago: OREALC/UNESCO
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2011). Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando? Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de marzo de 2020. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/888>
- Javier, T. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios Sobre Educación*, (16), 127-146 recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.16.%25p>
- Jornet, J. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, nº 16, 103-123 recuperado de <https://hdl.handle.net/10171/9172>
- Luna-Acosta E. y A. López-Montezuma G. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoque y diseño. *Revista UNIMAR*, 29(2) Recuperado de 65-76. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/217>
- MINEDUC. (2013). Estándares de Aprendizaje Matemática 4º Básico. Chile: Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-33859.html?\\_external\\_redirect=articles-33859\\_recurso\\_7.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-33859.html?_external_redirect=articles-33859_recurso_7.pdf)



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). TIMSS 2015, Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español: resultados y contexto. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2015.html>
- Secretaría de Educación. (2008). El Currículo Nacional Básico en el aula. Disponibilidad, uso, valoraciones e impacto de los materiales educativos alineados con el DCNB. Educación Básica: Primer y Segundo Ciclo. 2006-2008. Honduras: Edición multicopia.
- Secretaría de Educación. (2010). Informe Nacional de Rendimiento Escolar 2010. Español y Matemáticas. 1er a 9no grado. Honduras: S.E.
- Secretaría de Educación. (2011a). Estándares Educativos Nacionales. Español y Matemáticas. 1er-11mo grado. Honduras: S.E.
- Secretaría de Educación (2011b). Estándares de Desempeño. Definición de Estándares de Desempeño para la Interpretación de los Resultados de Rendimiento Académico Estudiantil. Español y Matemáticas. 1er-9no grado. Honduras: S.E.
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un Currículo de Calidad. Cuestiones Fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>.
- UMCE. (2004). Informe Nacional de Resultados del 2004. Honduras: Secretaría de Educación.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (2009). Avances y desafíos sobre factores asociados a la calidad educativa. Español y Matemáticas en cuarto, quinto y sexto grados: Gestión pedagógica en los centros educativos. Honduras: Secretaría de Educación.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (2011). Rendimiento académico de los alumnos de noveno grado del programa flexible SAT. Honduras: Secretaría de Educación.
- Zieky, M. J., Perie, M., & Livingston, S. A. (2008). Cutscores: A manual for setting standards of performance on educational and occupational tests. NJ: Educational Testing Service.







## Acerca de Paradigma

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

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

Las colaboraciones podrán ser:

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



# Política Editorial

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

## 1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

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

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

## **2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. Double Blind Peer Review**

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

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

## **3. Accesibilidad al contenido publicado. CC BY-NC-ND**

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

#### **4. Política anti plagio. Turnitin**

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

#### **5. Política de gratuidad. Sin APCs**

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

#### **6. Ubicación de los trabajos. DOI**

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

#### **7. Fe de erratas. Errata**

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

## **8. Política de acceso abierto. Open Access OA**

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.

### **Envío simultaneo del manuscrito a:**

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

<https://postgrado.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/>

# Norma Editorial

## I. Estructura del Documento

### **Título**

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

### **Resumen/Abstract**

Este acápite se escribe en español e inglés. Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo, solicitamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés.

### **Palabras clave/Keywords**

Son descriptores del documento y deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesauro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas y separadas por comas, cursivas, sin negrita y sin punto final. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés.

### **Introducción**

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



## **Métodos y Materiales**

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

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.
- Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:
  - El diseño empleado.
  - Las categorías de análisis.
  - Los participantes.
  - El método utilizado.
  - Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
  - Las técnicas de análisis de los datos

## **Discusión Teórica**

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las Normas APA 6/7, que son las establecidas en las Políticas Editoriales que rigen Paradigma. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

## **Resultados**

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

## **Conclusiones y/o consideraciones finales**

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

## **Recomendaciones (sí aplican)**

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

## **II. Formato General del Texto**

El texto debe redactarse tomando en consideración los siguientes lineamientos:

- 20 páginas de contenido como mínimo, incluyendo sus referencias y 30 páginas como máximo, en papel tamaño carta, márgenes de 2,5 en los cuatro lados, escrito a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, formato Word.
- Los párrafos no deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá aparecer en mayúsculas y negrita, solo la primera letra de cada palabra, alineado a la izquierda, sin punto final.

- No enumere ninguno de los encabezados.
- Otros encabezados irán en cursivas, mayúsculas solo la primera letra de la primera palabra, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en la parte superior derecha.
- El uso de color está permitido y recomendado. las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice Arial, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las Figuras y tablas deberán diagramarse, titularse, enumerarse, citarse y referenciarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 6/7).

### **III. Referencias**

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas. El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 25 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 6/7.

### **IV. Instrucciones para envío y carga del documento**

- Autor (es) incluyan: en la portada de su documento:
- Nombres completos de los autores; cada nombre separado por comas.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores, separados por comas.

- Código ORCID. Créelo en <https://orcid.org/> Reconocimientos Sí la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se debe escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento.

**Envío:**

- Envíe la primera copia junto con su CV a:  
[paradigma@upnfm.edu.hn](mailto:paradigma@upnfm.edu.hn)
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma:  
<https://postgrado.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/about/submissions>

En ella se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

**Para mayor información diríjase a:**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

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

Edificio 14º, 4º Piso, Biblioteca Central.

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

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