

Estrategias de Enseñanza de la Lectoescritura en Seis Escuelas Multigrado en Honduras: Un Estudio de Casos

Early Literacy Teaching Strategies in Six Multigrade Schools in Honduras: A Cases Study

Gloria Ester Ulloa Cáceres¹

René Antonio Noé Martínez²

Gustavo Adolfo Gonzales Cáceres³

Resumen

Se condujo un estudio de casos cualitativo con el propósito de conocer las prácticas pedagógicas de cinco escuelas multigrado que lograron los mejores puntajes en las pruebas externas del 2016. Se realizaron entrevistas, observaciones de aula y revisión documental. El estudio de casos refleja que los docentes emplean estrategias de enseñanza que han sido adaptadas al aula multigrado teniendo como marco una planificación previa de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) y sus herramientas, y la participación de los docentes en capacitaciones continuas. Dado que las estrategias utilizadas no son particularmente para ambientes multigrado, puede afirmarse que la adaptación que de ellas han hecho los docentes es un factor fundamental en los resultados de esta evaluación externa; el estudio revela que el compromiso del docente a capacitarse permanentemente y emplear las herramientas del DCNB, pueden ser factores conducentes a los resultados obtenidos por estas escuelas en las evaluaciones estandarizadas.

Palabras clave: aulas multigrado, aprendizaje significativo, Enfoque Comunicativo, estrategias de lectoescritura, rol del docente, rol del estudiante

¹ gulloa@upnfm.edu.hn. Doctora en Retórica y Composición por la Universidad de Southern Illinois. Estados Unidos de América. <https://orcid.org/0000-0002-5869-6026>

² rene.no.67@upnfm.edu.hn. Doctor en Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa y Diplomatura en Docencia Universitaria e Investigación Cualitativa por la Universidad de Barcelona. España. <https://orcid.org/0000-0002-2906-6017>

³ ggonzales@upnfm.edu.hn. Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Extremadura. España. <https://orcid.org/0000-0001-9486-7905>

Abstract

To know the pedagogical practices implemented in five multi-grade schools that surpassed the national median on the external performance test in 2016, a qualitative, descriptive cases study was conducted. To collect the data interviews, class observations, and lesson plan analyses were executed. The study reports that teachers employed strategies that were adapted to the multi-grade classroom, having as a framework daily planning of lessons, permanent teacher training, and the use of resources and materials provided by the Secretariat of Education. Since strategies used by teachers are not generally designed for the multi-grade setting, it can be implied that their use is a significant factor that played an important role in the results obtained on the end of the year performance test. Furthermore, teacher commitment to receive training and their use of the official materials can also be considered relevant factors in the performance achieved by the students.

Keywords: multi-grade schools, meaningful learning, Communicative Approach, early literacy strategies, teacher's role, student's role

Introducción

La situación socioeducativa de la población hondureña es peculiar y esto se puede observar en los dos grandes escenarios: el urbano y el rural. Lo anterior es un tipo de desigualdad en el proceso educativo. Por lo tanto, resulta indiscutible que tenga repercusiones en los accesos al sistema de formación y en los resultados de aprendizaje y aprovechamiento, convirtiéndose este en un indicador básico de la calidad educativa. En este sentido, según informe de Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu –FEREMA- (2017), los resultados del año 2016 “muestran que los estudiantes de las áreas urbanas obtienen resultados significativamente superiores respecto a los de sus correspondientes del área rural, en todos los grados y en ambos espacios curriculares: Español y Matemáticas”. (p. 20)

Durante el 2007-2016, los informes de desempeño en Español y Matemáticas mostraron resultados bajos en las evaluaciones externas conducidas por el proyecto Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil en Honduras (MIDEH) y la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMCE) en todo el territorio hondureño. A pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación y los organismos internacionales, los resultados no eran los esperados, mostrando siempre a los niños y niñas en niveles de desempeño “Debe mejorar” e “Insatisfactorio” (FEREMA, 2017).

Partiendo del hecho que Honduras cuenta con dos tipos de escuelas en las áreas más remotas: las escuelas rurales multidocentes y las rurales multigrado (uni y bidocentes), para el año 2016 en



que se realizaba la evaluación nacional, el país contaba con 4,066 centros educativos bidocentes (19.3%) y 8,420 unidocentes (40%), conformando el 59.3% de los 21,035 centros educativos gubernamentales, entre los cuales sobresalen 20 centros multigrado que obtuvieron entre 350 y 436 puntos de 500 posibles. Cabe señalar que en las evaluaciones realizadas en el 2016 (en Español y Matemáticas), la media nacional fue de 300 puntos (MIDEH, 2016).

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, eminentemente descriptiva, con el propósito de conocer las estrategias empleadas en las escuelas multigrados y su relación con la lectoescritura. El análisis se enfocó en el quehacer de cinco escuelas multigrado que se ubican entre los centros con mejores resultados en las evaluaciones externas conducidas por MIDEH en el 2016. La investigación buscó responder a la pregunta: ¿Qué prácticas y estrategias de enseñanza se desarrollan en los centros seleccionados que los actores clave han identificado como determinantes para la generación de competencias de lectoescritura inicial (LEI) en aulas multigrado? Se emplearon entrevistas y visitas de campo para la recolección de información; se codificaron y triangularon los datos de los cinco centros y se aplicaron comparaciones constantes y triangulaciones para el análisis respectivo. Los resultados revelan que la aplicación de un número de estrategias entre las cuales hallamos la exploración de conocimientos previos, exploración y redacción de texto, lectura silenciosa (LS) y lectura dirigida (LD), talleres de creación y análisis del texto, el plan de pizarra y dramatizaciones desarrolladas de forma constructiva y focalizadas a aprender significativamente tienen una incidencia en el aprendizaje de símbolos, palabras, definiciones, empleo de palabras en oraciones en los momentos de escribir y expresarse, e inciden determinadamente en el desarrollo de la LEI de los niños y niñas del país.

Discusión Teórica

La enseñanza de la LEI se ha regido por diversos métodos y enfoques que respondían a las necesidades de los estudiantes, y de una sociedad, de una época en particular. Con el transcurso de los años ha habido una evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual los métodos han cambiado. En el campo de la lengua y la literatura se registran significativos avances en cuanto a la importancia y foco de atención del proceso, pasando de un aprendizaje memorístico y receptivo a uno que es funcional en contextos comunicativos diferentes. En este nuevo paradigma de enseñanza de la LEI se procura en el estudiante un uso funcional y significativo de la lengua, pues se está bajo un contexto donde se requiere de hablantes competentes. El enfoque al que se alude es el comunicativo. De acuerdo con Montenegro (2007) “el enfoque comunicativo se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema

de signos y sus combinaciones, sino también una institución social” (p. 52). Este autor continúa desarrollando su idea al respecto y se puede resaltar el hecho de que “este enfoque se apoya en la teoría de la lectura y de la escritura como procesos, pues la alfabetización es un proceso que dura y se enriquece a lo largo de la vida de una persona” (Ibídem).

En consonancia con el enfoque comunicativo, resulta de interés establecer la relación con las ideas del constructivismo. En tal sentido, Vygotsky (1966) menciona que un método eficaz es aquel en el que los niños no solo aprenden a leer y a escribir de manera tradicional, sino que aprenden en situaciones de su contexto y edad, pues la interacción social es la que concretiza el aprendizaje porque permite la conexión a través del contacto con otros; por su parte, Piaget (1990) expresa que el niño aprende de su entorno con todo aquello que el niño ve, siente y piensa, aprovechando de esta manera todo lo que le pueda aportar el medio en el que se encuentra inmerso. Dando importancia al contexto y al aprendizaje resulta conveniente mencionar la teoría de Ausubel (1960), quien, al proponer la teoría del aprendizaje significativo, claramente clasifica el aprendizaje en representativo, conceptual y proposicional. Cuando hace referencia al primero, indica cómo el individuo va incorporando símbolos y palabras a su conocimiento. El aprendizaje conceptual, sostiene este autor, se produce cuando el estudiante aprende palabras y definiciones, y el aprendizaje proposicional, ocurre cuando la persona que aprende logra emplear esas nuevas palabras dominando su significado y empleándolo para la expresión de sus ideas y pensamientos.

Dado que el aprendizaje es el motor dentro del salón de clases, es oportuno analizar y comprender el rol que desempeña cada uno de los actores en el proceso educativo bajo este enfoque de enseñanza-aprendizaje, ya que es diferente al paradigma tradicional que siempre se ha trabajado. El rol del docente y del estudiante bajo el enfoque comunicativo nos lo describe Rendón Cardona (2013) como una relación de mutua ayuda. El docente se considera como aquel ente que busca generar procesos de aprendizaje partiendo del principio de construcción colectiva de sentidos, además como “aquel que pone en práctica el principio de la otredad, pensando en sus estudiantes como otro par que entiende, respeta y asume desde su complejidad comunicativa” (p. 2). Con relación a este punto, Ferreiro (1989) menciona que el maestro tiene un rol activo que le permite reflexionar sobre su propia práctica pedagógica para luego adaptar y realizar cambios en la misma, esa reflexión le lleva a construir espacios pedagógicos creativos, adaptados a la necesidad y contexto real de sus estudiantes. Precisamente esta es una de las características que sobresalen en los profesores de primaria que aplican el enfoque para la enseñanza de la LEI.



El estudiante en este enfoque adquiere una participación muy importante, pues recuérdese que se busca potenciar las habilidades comunicativas valiéndose de los saberes que estos ya tienen más aquellos que van adquiriendo según el contexto en donde se genere el aprendizaje. Rendón Cardona (2013) expresa que “al estudiante se le ve como un par comunicativo al cual se le direcciona y acompaña en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en el sujeto central con el que se construyen diálogos, se concretan apuestas y construyen conocimientos” (p. 3). Justo en este punto del abordaje de tales aspectos, es oportuno mencionar que el constructivismo también juega un papel fundamental en el proceso de adquisición y desarrollo de la LEI, pues esta postura insta la existencia de procesos activos para la edificación del conocimiento y este a su vez se entiende que es el resultado de un proceso de construcción a nivel social. Tanto el docente como el estudiante se auxilian de la cultura social en la que están inmersos para darle sentido significativo a cada uno de los procesos didácticos efectuados en el salón de clases que se constituye en un micro universo social en donde la lengua oral y escrita adquiere su valor comunicativo, teniendo como resultado un estudiante con competencias de autonomía, reflexión, crítico y creativo al momento de usar la lengua en eventos comunicativos (Ferreiro y Oscos, 2000).

Para la enseñanza y aprendizaje de la LEI se deben considerar muchos aspectos relevantes y uno de ellos es el escenario inmediato: el aula de clases. Se habrá notado que el aula es el lugar en donde pasan más tiempo los estudiantes y por lo tanto esta incide en el aprendizaje. El maestro que trabaja con LEI bajo el enfoque comunicativo debe prestar especial atención e interés a la gestión del aula, que además de los aspectos organizativos del espacio, considera esencialmente los metodológicos y curriculares. Para tener una noción más clara y sustentada acerca de este elemento, Zebadúa Valencia y García Palacios (2012) consideran el aula como el “lugar en donde se realiza una parte importante de la producción lingüística real de los alumnos, este es el espacio ideal para guiarlos hacia la completa integración de la competencia comunicativa en su persona” (p. 21). Con base en lo anterior, se puede decir que el salón de clases se convierte en una sala de experimentación creativa en donde el estudiante y el maestro utilizan de manera constante estrategias que conducen a contextualizar el proceso de la mejor manera posible. De una forma similar Rendón Cardona (2013) describe este lugar como espacios organizados para la circulación de mensajes y concentración de comunidades de diálogo, propios para los encuentros desde la mirada y con focos de atención por subgrupos y semicírculos. En este sentido, los estudiantes en el proceso de aprendizaje de lectoescritura.

La Escuela Multigrado

El Estado hondureño tiene la responsabilidad de proveer educación básica obligatoria y gratuita de acuerdo con la Constitución General de la República, artículo 153 (La Gaceta, 2012). No obstante, por las marcadas diferencias entre el área urbana y rural, el Estado ha encontrado una solución en las escuelas multigrado para abordar la demanda educativa. Estos centros están ubicados en zonas geográficamente remotas, tienen alta variabilidad en el número de alumnos y en la edad de la población estudiantil. Se ubican en comunidades que tienen escasa disponibilidad de recursos materiales, humanos, tecnológicos e infraestructura; no obstante, son las que están más al alcance del alumnado del país (Rodríguez, 2004; Abós, 2014; Bustos, 2014).

De manera similar a otras regiones latinoamericanas (léase a Vargas, 2003; Ames, 2004; Alvarado y Betancourt, 2009), en Honduras hay una categorización de escuelas multigrado (unidocente, bidocente y tres docentes). Para el propósito de este estudio, una escuela multigrado es un espacio físico y pedagógico en donde converge más de un grado bajo la tutela de un solo docente, quien puede tener dos, tres o más grados simultáneamente. En este estudio, todas las escuelas contaban con dos docentes que atendían tres grados cada uno, a esta denominación de escuela multigrado se le conoce como bidocente. Esta categorización es la más frecuente en el contexto hondureño, la cual puede variar de una a otra según la ubicación geográfica de la escuela y a factores socioeducativos.

Díaz (2010), en su estudio sobre la unidocencia en Honduras, muestra que las escuelas multigrados requieren de una metodología adecuada para su contexto; y que por ello es necesario que los docentes conozcan cómo adecuar el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) y los esquemas que le permitan una planificación efectiva para el logro del aprendizaje. Es por ello, que, en la enseñanza de la LEI en ambientes multigrado, se deberá tener en cuenta que, si no existen estrategias particulares para este contexto, la adecuación será necesaria, considerando que “es diferente la enseñanza en un grupo graduado [seccionado por grados] de la que se produce en un grupo multigrado” (p. 30). De lo anterior, se deriva la importancia y necesidad de investigar sobre las prácticas de enseñanza, con el fin de documentar las innovaciones y aportaciones metodológicas que los docentes crean en las aulas, y que pueden beneficiar a muchos más docentes y estudiantes, particularmente cuando se trata de la LEI, puesto que es un aprendizaje vital para el desarrollo humano en el mundo actual.

En Honduras se cuenta con un número reducido de estudios realizados sobre esta temática (Hernández, 2004; Alas y Moncada, 2010; Angulo, Morera y Torres, 2010), pero los existentes coinciden e insisten en que la educación hondureña en escuelas multigrado requiere de atención especial, como lo señala Bustos (2014).



La Enseñanza de la Lectoescritura Inicial (LEI) en Honduras

Desde el año 2000, el enfoque comunicativo ha sido empleado en la enseñanza de la lectoescritura en Honduras, siendo el enfoque oficial y sugerido en el Manual de Lineamientos de la Secretaría de Educación (2016). Por tanto, las capacitaciones para los y las docentes se han centrado en el manejo de estrategias propias de este enfoque (Secretaría de Educación, 2016), cuyo propósito es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los estudiantes en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (Mendoza, 2003, p. 81). De acuerdo con Beghadid (2013), “el enfoque comunicativo readapta principios pedagógicos de métodos previos y los recoge hasta ahora aplicándolos y optimizándolos de manera ecléctica” (p. 114).

La lengua y la cultura constituyen un binomio cuya adquisición y desarrollo está determinada por el entorno social y cultural del estudiante. Por lo tanto, “desde la visión socio-constructivista y lingüística, el proceso enseñanza aprendizaje está determinado por experiencias previas que se traen al aula por los dos actores principales: el maestro y el estudiante” (Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 2011, p. 14). La interacción entre los participantes mencionados es fundamental para el logro de las competencias comunicativas dentro y fuera del salón de clases, y se asume que es donde el estudiante tiene un rol protagónico en su formación. Al fomentar la construcción de aprendizajes basados en la realidad inmediata del estudiante y de la sociedad actual, como lo sugiere el DCNB, estas competencias preparan al estudiante para un triunfo posterior en la vida productiva y académico-profesional (Secretaría de Educación, 2003), así como lo pretendían las Metas EFA (Education For All por sus siglas en inglés) que buscaba que todos los niños matriculados en educación básica obtuvieran un rendimiento mínimo de 70% en Español en el 2015.

En coherencia con estos planteamientos de la teoría socioconstructivista, muchos años antes Gagné (1975) ya había descrito cómo el aprendizaje ocurre cuando existe una interacción entre el ambiente y el estudiante. Ambos autores, Ausubel (1960) y Gagné (1975), sostienen que el aprendizaje ocurre cuando el mismo tiene sentido significativo como fundamento para el aprendizaje nuevo, es decir, viene conectado con sus conocimientos previos y contextualizado en un ambiente que le es familiar al aprendiz.

Gagné (1975) propone siete fases del aprendizaje (motivación, aprehensión, adquisición, retención, recordar información, generalización, y ejecución y retroalimentación), y las acompaña de nueve eventos de la instrucción: ganar la atención, conectar conocimientos previos con nuevo conocimiento, presentar los objetivos de aprendizaje de la lección a desarrollar, desarrollo del tema

(concepto, procedimiento, hecho o dato, proceso), asignación de trabajo grupal (entre pares, tríos y pequeños grupos), supervisión de equipos y retroalimentación grupal (de docente a estudiantes y entre estudiantes), asignación de trabajo individual, supervisión del trabajo individual y retroalimentación general y evaluación del aprendizaje. Como se puede observar, tanto las siete fases como los nueve momentos representan una operacionalización de los principios de la pedagogía constructivista que busca la interacción entre estudiantes; y constituyen los procedimientos a incluir en la planificación didáctica. Estos a su vez, son una objetivación de la teoría del aprendizaje significativo referida anteriormente.

Las Prácticas Didáctico-Methodológicas en Multigrado

Toda propuesta educativa tiene un punto central y en este caso lo son las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Apunta Ames (2004) que en la región latinoamericana hay un consenso al respecto, pues “entre las estrategias que se buscan desarrollar son el autoaprendizaje (con el soporte de guías de autoaprendizaje y fichas de trabajo) y el interaprendizaje (trabajo cooperativo grupal con niños del mismo o distinto grado)” (p. 12). En el mismo sentido, la UNESCO (2015), después de la revisión de cinco programas multigrado de éxito implementados a nivel internacional, identificó seis estrategias como mejores prácticas: (a) enseñanza grupal; (b) trabajo por grado; (c) enseñanza de la misma materia a todos los grados con diferentes niveles de dificultad mediante actividades independientes (trabajo indirecto); (d) desarrollo de estrategias para diferentes edades y niveles; y (e) relacionar el aprendizaje con experiencias de la vida diaria. Aunque no se especifica que estas estrategias hayan sido empleadas para la enseñanza de la LEI, la enseñanza multigrado a nivel mundial las ha tomado como principios para crear sus propias estrategias en la enseñanza de la lectoescritura, para que sean las adecuadas en sus contextos o ambientes particulares.

Por su parte, Rocha (2015) sí enfocó una investigación en la enseñanza de la LEI en contextos multigrados y destacó las siguientes estrategias como efectivas: los talleres, la copia, el dictado, enseñanza de ortografía, uso del diccionario y lecturas (orales, silenciosas, individuales, creadoras y socializadoras). El autor las califica como efectivas dado que permiten que el alumno pueda desarrollar competencias de LEI aun contando con tiempos cortos de instrucción directa, cabe mencionar que estas estrategias, a excepción de los talleres, no son pilares del constructivismo, sin embargo, forman parte de estrategias utilizadas en los ambientes multigrados. La investigación realizada por Ames (2004) presenta otras estrategias como funcionales para lograr una metodología multigrado efectiva, entre ellas: “el trabajo cooperativo en grupo, aprendizaje entre pares, flexibilidad y variedad



de actividades y autoaprendizaje” (p. 29). Puede haber cierta discrepancia entre autores respecto a las mejores metodologías, recuérdese que todo se da en función de contexto. Para el caso Rocha resalta el copiado y el dictado, pero Ames expresa que hay mayores oportunidades de aprendizaje fuera de este molde rígido.

Considérese que en la escuela multigrado el docente se auxilia de una combinación de estrategias que le han sido útil a lo largo de su práctica. El docente selecciona e implementa las estrategias en función de los objetivos a alcanzar, hay algunas que van desde lo tradicional hasta lo constructivista. El punto de equilibrio deberá ser la dosificación del tiempo en que se utilizan. En las observaciones de clase efectuadas en esta investigación se ilustran esas estrategias implementadas (ver Tabla 4). Con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, Ferreiro y Teberosky (1979) mencionan que “los trabajos sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura que se ocupan en la incidencia de la acción escolar contrastan niños que están sometidos a distintas metodologías de enseñanza de la lectura” (p. 186). La idea de las autoras es consecuente con el actuar de los profesores multigrado a la hora de emplear estrategias bajo un método o modelo en particular, el cual será funcional según el contexto y las características del alumnado.

Las fuentes disponibles, aun cuando son limitadas y poco actualizadas, muestran que en el contexto latinoamericano se ha realizado una serie de esfuerzos que permiten conocer más sobre esta realidad de los contextos multigrados y la implementación de estrategias que responden a las necesidades particulares de estos escenarios educativos (Vargas, 2003; Ames, 2004; Rodríguez, 2004; Mogollón y Solano, 2011; Severiano, 2013; Reséndiz, Block y Carrillo, 2017).

En tal sentido, Rockwell y Rebolledo (2016) analizan actividades para el área de comunicación y lenguaje, que pueden ser de beneficio en un contexto de aula multigrado. De acuerdo con las autoras:

Las estrategias fortalecen los ejes centrales del desarrollo académico y social de los alumnos y les darán las bases para ampliar sus conocimientos en cualquier nivel. [...] Al diseñar las actividades se acotó el tema común para asegurar una secuencia lógica de las actividades desarrolladas. (p. 21).

Además, agregan que en el aula multigrado se encuentran estudiantes con diferentes niveles de adquisición y desarrollo del lenguaje, por lo cual el proceso se torna más complejo. Es por ello que en los ambientes multigrados se distinguen dos formas de manejo del tiempo que hacen efectiva la instrucción: el trabajo directo, que es el tiempo en que el docente está frente a un grado o grupo desarrollando y explicando un tema, y el trabajo indirecto que se caracteriza por el trabajo

independiente de los estudiantes. Con relación a esta segunda forma, la tutoría entra como una estrategia implementada. Estas son ejecutadas por estudiantes de grados superiores o por aquellos del mismo grado que demuestran facilidad en la asimilación del contenido. De acuerdo con Durán (2004) las tutorías presentan ventajas y desventajas:

Entre las ventajas está el aumento de la implicación, del sentido de responsabilidad y de la autoestima; mayor control del contenido; se aprovecha la capacidad de cooperación entre los alumnos; el alumno tutor adquiere la capacidad de voluntariado, liderazgo, organización, planificación y comunicación con sus pupilos; desarrollo de la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica; finalmente, impulsa los valores éticos de solidaridad cuando los niños presentan dificultades en el desarrollo de temas. Las desventajas serían: los tutores prefieren brindar retroalimentación solamente en las áreas de mayor fortaleza; alumnos con excelencia académica con apatía por la metodología tutorial. (p. 37).

Metodología de Investigación

Se conduce un estudio de corte cualitativo, descriptivo, y se siguen las fases de un estudio de caso (López. M., López, McCarty y Oliver, 2013). En esta investigación, el estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2009) conlleva observar las aulas de clase, conducir entrevistas y realizar la revisión documental de las escuelas participantes en el estudio para definir las prácticas y estrategias que pudieron ser claves en la obtención de los resultados en la evaluación del rendimiento académico aplicadas a finales del 2016. Y en ese marco, se describe el rol de los docentes para el logro de las competencias de LEI y la importancia, existencia, facilitación, empleo y administración del DCNB.

Cumpliendo con los compromisos éticos, la propuesta de investigación y la documentación correspondiente, se presentan ante el Comité de Ética de la Universidad del Valle de Guatemala para su revisión y respectivo aval de trabajo con sujetos humanos. El acercamiento inicial a los centros educativos se efectúa por medio de un oficio de la Subsecretaría de Asuntos Técnico-Pedagógicos de la Secretaría de Educación de Honduras donde se solicita a seis centros su participación y cooperación con la investigación. Adicionalmente, se contacta a los directores de los centros, se les solicita que firmen carta de consentimiento, previamente aprobada por el Comité de Ética antes citado, donde se deja constancia de su aceptación. De igual manera, se facilita un consentimiento informado a cada participante para grabar las entrevistas y aprovechar de esta forma todo detalle provisto en la conversación sostenida entre entrevistadora y participante.

Para asegurar su anonimato, se asigna un código a cada escuela y participante desde el momento mismo en que se visitan los centros participantes. La selección de los centros escolares es intencional.



Se identifican en una base de datos provista por la Secretaría de Educación los 20 centros multigrado cuyos puntajes se encontraban arriba de 350 puntos, cincuenta puntos sobre la media nacional, en la evaluación de rendimiento académico a nivel nacional del 2016 (USINIEH, 2017). De estos, se seleccionan los centros que cumplen con dos criterios establecidos previamente: contar con una matrícula mínima de 15 estudiantes en el primer ciclo y representar diferentes departamentos (unidad de división política territorial hondureña). De los 20 centros, seis cumplían con estos criterios (ver Tabla 1). De los seis centros, uno solicita no ser tomado en cuenta para el estudio, quedando de esta forma cinco centros como participantes, representando cinco departamentos diferentes y puntajes por sobre 350. El centro educativo del departamento de Choluteca solicitó no ser tomado en cuenta para el estudio.

Tabla 1

Centros multigrado con puntaje arriba de la media nacional

Lugar	Departamento	Matrícula	Puntaje en Lectoescritura
1	Lempira	17	436.07
2	Ocatepeque	17	409.63
3	Comayagua	22	408.63
4	Choluteca	21	404.00
5	Intibucá	19	389.33
6	Cortés	25	388.94

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por MIDEH.

De cada centro participan los docentes responsables del primer ciclo de educación básica (primero a tercer grado). Se entrevistan ocho docentes a quienes se les observa dando clases y facilitan su planificación didáctica. También participan los directores de estas cinco escuelas. Cuatro de ellos tenían a su cargo dos o tres grados, por lo cual se les aplica una entrevista como docente y otra como directivo. En este proceso, se entrevistan cuatro directores municipales, quienes son seleccionados tomando en cuenta la región a la que pertenecen las escuelas seleccionadas en el estudio y manifestaron su deseo de participar en el mismo (ver Tabla 2).

Las escuelas se visitan durante los meses de octubre y noviembre del 2019, momento en que los docentes se preparan para las evaluaciones de fin de año, aplicadas regularmente en los primeros quince días del mes de noviembre.

Tabla 2

Tabla resumen de entrevistas y observaciones realizadas en el estudio

Observaciones de clases y entrevistas					
Centros	Docentes	Docentes	Grados por docente	Directores de Centro	Directores Municipales
E1	2	2	3	1	1-DM1 Ocotepeque
E2	1	1	2	1	1-DM2 Lempira
E3	2	2	3	1	1-DM3 Intibucá
E4	2	2	3	1	No participó
E5	1	1	3	1	1-DM5 Comayagua
Total	8 (Obs.)	8 (Ent.)		5	4

Nota. Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes, directores de escuelas y directores municipales.

Instrumentos de Investigación

Los instrumentos de investigación se presentan en tres grupos: de recolección, de organización y de análisis de información. Para la recogida de información se emplearon: entrevistas, observaciones y revisión documental.

De Recolección de Información

- Entrevistas: se realizan entrevistas haciendo uso de guiones con preguntas abiertas (trece preguntas para los docentes, ocho preguntas para los directivos de centros y para los directivos municipales). Los guiones se sometieron a juicio de experto (investigador cualitativo) para su validación. De las entrevistas, dos de ellas no pudieron ser grabadas y se recurrió a tomar nota de las respuestas. Todas las entrevistas son conducidas por la investigadora principal.
- Observación de clase: se realiza solamente una observación de clase a cada docente (ocho observaciones en total). Para ello, se prepara una rúbrica contemplando los eventos de la instrucción de Gagné (1975), para corroborar la ocurrencia de los mismos en la enseñanza de la



lectoescritura. La rúbrica permitió trabajar las siguientes subcategorías: Inicio de clases (qué hace el docente al momento de abrir o iniciar su lección); objetivo de la clase (cómo y cuándo presenta el objetivo); desarrollo de la clase (actividades que usa el docente para enseñar la lectoescritura en los alumnos); asignación de tareas en grupo; supervisión; retroalimentación; asignación de tareas individuales; evaluación (cómo y cuándo ocurre la evaluación de los aprendizajes); materiales (qué materiales usa, cómo los usa y en qué momento) y distribución del espacio físico (cómo administra el espacio al momento de desarrollar la instrucción).

- Revisión documental: se solicita a los docentes que faciliten su planificación didáctica como parte de la investigación. Todos los docentes acceden y proveen los planes de la clase observada o de otras clases desarrolladas previamente. Esto con el propósito de analizar la organización del contenido, con lo propuesto en el DCNB y lo observado in situ.

De Organización de Información

- Codificación: para la organización de la información se generaron códigos para participantes y centros educativos. A los centros educativos se les asignó una **E** mayúscula y se les agregó un número cardinal para indicar el orden en que se fueron visitando. Para los docentes se empleó la letra **P** mayúscula y se le agregó el número cardinal respectivo atendiendo el orden de la observación realizada. Asimismo, se establecen los códigos **D** para director de centro y **DM** para los directores municipales y se les agregó el número cardinal respectivo (ver Tabla 3). Ejemplo: el centro educativo 1 y el docente 1 (**P1**) se identificaría como **E1P1** y al director del centro educativo dos (**D2**) se representaría por **E2D2**.

Tabla 3

Codificación

Centros	Docentes	Directores de Centro	Directores Municipales	Código Generado
E1	P1	DE1	DM1	P1E1
E2	P2	DE2	DM2	E2D2

Nota. Fuente: elaboración propia, a partir de la información de Centros y docentes participantes en el estudio.

- Tablas matrices: también se emplearon Tablas Matrices para vaciar la información proveniente de los diferentes participantes y facilitar de esa manera las comparaciones constantes y triangulaciones (LeCompte, 1996). Asimismo, se emplearon estas tablas para comparar la información proveniente de los instrumentos de recolección de información.
- Categorización: de la misma forma y continuando con las estrategias de organización de la información se definieron las categorías de análisis o grandes unidades de significado. Para

este estudio se determinaron las siguientes categorías: **Gestión del aula**: diferentes pasos para desarrollar la instrucción; **Rol del docente**: qué hace el docente y cuáles son las tareas que realiza en un día normal de clase; **Rol del estudiante**: qué hace el estudiante durante el tiempo directo e indirecto de clase; **DCNB y sus Herramientas**: Existencia y empleo de las mismas y **Estrategias de Enseñanza**: actividades y metodologías empleadas por el docente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se definieron algunas subcategorías: eventos de la instrucción, materiales y distribución del espacio físico. El estudio permite tomar en cuenta alguna categoría o unidad de análisis no concebida previamente (emergente), considerando la recomendación de Strauss y Glaser (1967).

De Análisis de la Información

Para el proceso de análisis se emplean dos estrategias fundamentales: comparaciones constantes y triangulaciones (Strauss y Glaser, 1967; Lincoln y Guba, 1985), las cuales se describen a continuación.

- Comparaciones: se compararon los aportes del docente del centro educativo con lo expresado por los directores municipales; también, se comparan los resultados de la entrevista con los de la observación; la planificación con el DCNB, entre otras. Se toman en cuenta todos los aportes de los participantes para generar las descripciones de los centros y los hallazgos de la investigadora, que resultan de la comparación de estrategias, escenarios y cualidades de los participantes. Cabe aclarar que se trata de escenarios naturales, siguiendo la recomendación de Lincoln y Guba (1978), y aplicando la metodología de análisis del estudio de casos, en la cual se procura la descripción en detalle de cada caso (Stake, 1995; Yin, 2009).
- Triangulaciones: se triangularon los datos provenientes de todos los centros educativos a través de sus docentes y las observaciones de campo que se llevaron a cabo. De esta forma se describen desde la perspectiva de los participantes: las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, tipología de trabajos, aprendizajes por medio de trabajos grupales, trabajos individuales, estrategias de grado, materiales empleados en la enseñanza, así como la tecnología disponible y su empleo, procedimiento que permite a su vez hacer comparaciones constantes de cada unidad de análisis tal como lo recomiendan Strauss y Glaser (1967).

Por su naturaleza cualitativa, esta investigación no pretende hacer generalizaciones más allá de los casos en estudio, pero sí describir en profundidad las estrategias encontradas para la enseñanza de la lectoescritura inicial, propias de las escuelas multigrado, para rescatar y destacar aquellas consideradas como buenas prácticas por docentes y autoridades educativas dado que les han servido para que sus estudiantes alcancen el desarrollo de competencias y la aprehensión de los saberes que les coloca por sobre la media nacional (300 puntos) en la evaluación de rendimiento académico de fin del año 2016.



Limitantes del Estudio

Cabe advertir que una de las limitantes del estudio es el escaso tiempo disponible, lo que limitó el número de observaciones de aula a cada docente, tomar en cuenta las valoraciones de padres y madres de familia y otros actores de la comunidad por parte de la investigadora principal. Asimismo, lo remoto de la ubicación geográfica de estos Centros Educativos dificultó realizar más de una visita en un mismo día lo que dificulta enormemente hacer muchas más observaciones de las aquí consideradas. Debido a las distancias y a lo difícil del acceso a las comunidades, resultaba extremadamente oneroso conducir un estudio con un mayor número de centros educativos; hubiese sido de mucho valor científico considerar todos los centros que puntuaron por sobre la media nacional. Una limitante más y que merece mucha atención es que las experiencias previas de observación y supervisión, remarcadas por prepotencia, autoritarismo y abuso de autoridad, por parte de las autoridades del ramo provocan desconfianza en los docentes al momento de solicitarles su participación en estudios de este tipo debido a que temen represalias y consecuencias por parte de la Secretaría de Educación.

Resultados

En esta sección se van presentando los resultados abordando una categoría a la vez: gestión del aula, rol del docente, rol del estudiante, gestión del espacio físico, DCNB y sus herramientas y estrategias de enseñanza.

Gestión del Aula

Considerando las respuestas de los docentes en la entrevista y la información recogida durante la observación de clases, es evidente que el profesor desarrolla la instrucción siguiendo una secuencia de pasos, coincidiendo, en gran parte, con los eventos recomendados por Gagné (1975): Se aseguraron de ganar la atención; hicieron preguntas para conectar conocimientos previos con nuevos conocimientos; dieron a conocer el objetivo, el cual remarcan a lo largo de toda la lección y desarrollaron el tema. Asimismo, los docentes en general desarrollan rutinas similares tales como: saludo en coro; escritura de la fecha en la pizarra; escritura y breve discusión del valor moral y ético del día y repaso de hábitos de estudio. Aun cuando, estas rutinas iniciales no tienen como propósito desarrollar la LEI, sí enfatiza la formación personal y cívica de los niños y las niñas. El profesorado establece los objetivos de clase y se asegura de que estos se cumplan por medio de diferentes actividades que se desarrollan en el transcurso de la clase.

El desarrollo de la lección se compone de diferentes estrategias específicas para el aprendizaje de la LEI: formulación de interrogantes para conectar conocimientos previos con nuevo contenido,

juegos dirigidos (la papa caliente, adaptación de Simón dice, el repollo, entre otras), dramatizaciones (un encuentro para generar el protocolo de la conversación), escritura de cuentos (siguiendo estructura de recomendada por libro texto de SE y utilizando personajes dados por docente), lecturas dirigidas y silenciosas (historias, cuentos contenido), producción de resúmenes (fichas de trabajo, resúmenes parciales en el plan de pizarra y resumen final en plan de pizarra y de contenido), resolución de problemas (qué sucede, quiénes participan, cuáles son sus roles en cuentos), responder cuestionarios, ordenar palabras, generar oraciones con palabras nuevas, entre otras, coincidiendo en gran medida con los hallazgos del estudio de Rochas (2015) y Ames (2004).

Asimismo, el estudio refleja, a través de las estas estrategias antes mencionadas, que se desarrolla un aprendizaje significativo (Ausubel, 1960) tanto representacional, conceptual y proposicional porque se van reconociendo símbolos, palabras, se van definiendo y reconociendo los conceptos de esas palabras y van generando textos empleando ese nuevo acervo y facilitando la expresión de sus propias ideas a medida van avanzando en el desarrollo de las competencias comunicativas. De la misma forma, el docente emplea material didáctico, como guías con preguntas orientadoras para los grados superiores y el trabajo directo; así también se emplean láminas, libros diseñados por el docente, tiras de papel, libros de la SE entre otros. El empleo de este material se complementa con una evaluación formativa permanente donde provee reforzamiento y estimulación al nuevo aprendizaje.

Las aulas de clase de estos centros educativos son espaciosas (a excepción de una escuela), permitiendo que el docente monitoreara y acompañara el trabajo directo e indirecto de los alumnos desplazándose fácilmente entre los grupos y mesas de trabajo. El docente desarrolla su actividad de instrucción empleando trabajo directo e indirecto. Durante el trabajo indirecto el estudiante trabaja solo y en pequeños grupos siguiendo instrucciones precisas del docente, desarrollando guías, resolviendo problemas, redactando escritos según sea la instrucción. El trabajo directo, por su parte, se realiza cuando el docente desarrolla la lección dirigiéndose a un grupo específico de estudiantes desarrollando el contenido de ese día.

Rol del Docente

Con base en la triangulación de resultados de las entrevistas a los docentes, directores de centro, directores municipales y las observaciones de clase, encontramos que el compromiso de los docentes en asistir todos los días al centro, en preparar su planificación didáctica y en establecer planes de mejora para atender las diferentes necesidades de sus alumnos son factores determinantes para elevar



el rendimiento académico de los estudiantes y garantizar así su éxito en las evaluaciones de fin de grado y externas. Los directores por su parte también refuerzan la idea de que el compromiso docente y la dedicación en atender las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas son fundamentales para obtener los mejores resultados en estas evaluaciones.

El compromiso de los docentes también se ve reflejado en el tiempo dedicado a participar en los eventos de capacitación permanente. Estas capacitaciones les permiten actualizarse y reforzar sus conocimientos sobre metodologías de enseñanza de la LEI, básicamente el enfoque comunicativo que es el prescrito por la Secretaría de Educación en el DCNB. No obstante, las capacitaciones son eventos obligatorios establecidos por la SE a través de sus direcciones municipales. Los docentes y directores coinciden en declarar que la asistencia se realiza con el deseo de crecer como docentes, esto se manifiesta en la participación en equipos de acompañamiento y redes de capacitación donde los mismos docentes son los encargados de desarrollar los temas. Los directores municipales y de centro, realizan el seguimiento y monitoreo del trabajo docente.

Los resultados de las pruebas formativas, herramienta que provee la SE, son utilizados para generar, a partir de ahí, planes de mejora con aquellos estudiantes que no alcanzaron las competencias deseadas. Las pruebas formativas son una de las herramientas que provee la SE y acompañan el DCNB. Estas son aplicadas mensualmente y dependiendo de los resultados obtenidos, el docente diseña planes de mejora con el estudiantado que no ha alcanzado las competencias deseadas hasta el momento, incluyendo reforzamientos de fin de semana y atención extra-clase.

Rol del Estudiante

Partiendo de la observación y de las entrevistas, se pudo constatar que el profesorado desarrollaba trabajo en grupo donde los estudiantes intercambiaban opiniones, se ayudaban mutuamente y verificaban que su trabajo estuviese bien hecho; que los y las estudiantes siguen instrucciones para el desarrollo de las fichas y guías en trabajo independiente y autónomo; y que el docente coordina los trabajos indirectos. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Ames (2004) y las estrategias de éxito identificadas por los estudios de la UNESCO (2015). Los niños con competencias de LEI más avanzadas participan como niños-tutores, ayudando al maestro a atender a aquellos compañeros que no han alcanzado los niveles de aprendizaje deseados para los cuales el docente diseñó el plan de mejora antes mencionado. Esta metodología de ayuda entre iguales no es particular al aprendizaje de la LEI, sino que se adapta a cualquier contenido del currículo o clase (Durán, 2016). La forma en la que participaron los estudiantes ha permitido

observar que en el aula de clases se está dando una formación por competencias para un aprendizaje significativo y colaborativo, si se examina desde la perspectiva de Ausubel (1963). Resumimos, entonces, que el rol del estudiante es de un participante activo en su proceso de aprendizaje tal como lo describe Rendon (2013), creativo, generador de autonomía, crítico y reflexivo desde su corta edad (Ferreiro y Oscos, 2000).

El DCNB y sus Herramientas

Al considerar los resultados de la observación de clases y la revisión documental, se constata que los contenidos considerados en la planificación están de acuerdo con la temática establecida en el DCNB para el Área de Comunicación y las competencias de LEI que se pretenden desarrollar. Los educandos realizan lecturas, redacción de cuentos cortos, redacción de cartas, redacción de textos narrativos, estrategias mencionadas por Rocha (2015) como adecuadas para la enseñanza de la LEI. Asimismo, estos estudiantes, practican el protocolo de la entrevista, el protocolo del inicio de una conversación, reconocen y usan palabras nuevas, identifican conceptos dentro de una lectura y establecen comparaciones entre textos que son estándares definidos claramente en el Diseño Curricular Nacional Básico (Secretaría de Educación, 2003).

Asimismo, la información recogida también confirma el empleo didáctico de las herramientas facilitadas por la Secretaría de Educación (las pruebas formativas, los cuadernos de práctica y las programaciones). Dichas herramientas son utilizadas por los docentes para la planificación, el desarrollo de clases y las evaluaciones mensuales. El uso de las herramientas fue corroborado durante las observaciones, así como en las entrevistas hechas al profesorado y a los directores de centro y municipales.

Estrategias de Enseñanza de Lectoescritura

Respecto a las estrategias de enseñanza empleadas para la enseñanza de la LEI, en las entrevistas los y las docentes respondieron que las más frecuentes en las clases son: los cuestionarios, las guías, el uso de fichas de trabajo, las prácticas guiadas, los trabajos individuales, las preguntas exploratorias, lecturas de cuentos, juegos, dramatizaciones, ejercicios orales, y escritos y discusiones de grupo. De la misma forma, lo descrito por los docentes coincide totalmente con las estrategias observadas en los salones de clase, las que se describen en la Tabla 4.



Tabla 4

Resumen de estrategias para la enseñanza de la lectoescritura

Estrategias	Descripción	Actividades	Tiempo promedio uso
Exploración de conocimientos previos (E1P1, E1P2, E2P1, E3P1, E3P2, E4P1, E4P2 y E5P1)	Presentación de situaciones (ya sean gráficas, narradas o representadas) relacionadas con el contexto de los estudiantes y con la temática a abordar.	Presentación de ejemplos cotidianos que son abordados mediante preguntas deductivas sencillas. De igual manera se apoya con imágenes, texto, narraciones o representaciones visuales para facilitar la asimilación del nuevo conocimiento a partir de los conocimientos previos (scaffolding).	5 minutos
Exploración y redacción de texto (E1P1, E1P2, E2P1, E3P1, E4P2 Y E5P1)	El docente hace uso de libros gigantes, láminas, palabras en tiras de papel, libro de trabajo, listado de palabras en la pizarra e imágenes.	Preguntas, explicación y presentación de ejemplos por parte del maestro acerca del fondo y forma del texto. La exploración de palabras nuevas sirve para aumentar vocabulario, conceptualizar, definir y expresar ideas en nuevos contextos comunicativos.	Trabajo indirecto 10-15 minutos.
Lectura silenciosa (LS) y lectura dirigida (LD) Todos los docentes	Según el objetivo y momento de la clase, leen en voz baja e individual o dirigidos por el docente, fragmentos narrativos, líricos, dramáticos y funcionales (cartas).	La LS sirve para que el estudiante se concentre y encuentre ideas principales e identifique el nuevo vocabulario que se introdujo por el docente en la lección, para utilizarlas en explicaciones orales y creación de textos. En la LD el docente enseña pausas, linealidad, entonación para mejorar en fluidez y rapidez lectora, se trabaja colaborativamente entre el docente-estudiante y estudiante-estudiante.	LS: 10-15 minutos. LD: 10-15 minutos.
Fichas de trabajo Todos los docentes	Material didáctico utilizado en el trabajo indirecto que contiene preguntas, instrucciones a ejercicios para un trabajo independiente (apoyado por material de la SE).	Preguntas de acuerdo con el nivel de lenguaje y edad del grupo. Desarrollo de actividades acorde a la dinámica de trabajo seleccionado (indirecto) y que fomente la autonomía y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Esto permite la exploración del texto desarrollando competencias para la comprensión, análisis y reflexión en la lectura.	Trabajo indirecto 15-25 minutos.
Repetición y verificación de los objetivos Todos los docentes	Trabajo directo: explicaciones, preguntas, ejercicios. Utilización de libros, tiras de papel, fichas y carteles.	El profesor explora conocimientos previos, explica el nuevo conocimiento, provee ejemplos que permiten la aplicación del nuevo conocimiento en textos escritos y orales, permitiendo la conceptualización, definición, análisis y síntesis por parte de los estudiantes.	Durante el momento del trabajo directo (15-25 minutos)
Análisis del texto (E1P2, E3P2, E2P1E4P2, E5P1)	Selección y exploración del texto como un todo, dividiéndolo en partes.	Posterior a la explicación de la macro y microestructura textual se realizan ejercicios en clase sobre análisis de texto (identificación de oraciones, párrafos y secuencias textuales: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción).	10 minutos.

Continúa Tabla 4

Estrategias	Descripción	Actividades	Tiempo promedio uso
Trabajo colaborativo/ entre pares (Todos los docentes)	Los estudiantes están organizados por grupos de acuerdo a los grados, dependiendo de la actividad se trabaja en pares considerando las habilidades de cada uno. Instrucciones en ficha de trabajo y reforzamiento de dichas instrucciones de forma oral.	Formación de equipos de trabajo para la escritura de cuentos, realización de lecturas, resolución de preguntas e identificación de palabras en un texto colaborando entre ellos para el desarrollo de la lengua oral y escrita.	15-20 minutos.
Talleres de creación y análisis del texto (E5P2, E5P1)	Instrucciones y explicaciones precisas del maestro. Fichas de trabajo según el tipo de habilidad a desarrollar en el taller: oral, escrita o mixta.	Mediante la secuencia de instrucciones dadas escriben cuentos, cartas y responden preguntas, identifican las partes del texto y definen la tipología textual que se estudia. También crean textos a partir de ejercicios, prácticas en clase y de la conceptualización del texto considerando su contexto sociocultural (Ej. protocolo de una conversación).	15-25 minutos
El plan de pizarra (E1P1)	El docente divide el espacio de la pizarra en: tema, objetivos, conocimientos previos, desarrollo, práctica y conclusión.	Con la ayuda del docente escriben en la pizarra ejercicios y breves resúmenes que permitirán definir y conceptualizar el tema utilizando cada una de las partes de la pizarra en una conclusión al final. cuentos cortos en un formato establecido.	15-20 minutos
Dictado (E2P2, E3P1, E3P2, E5P1)	Palabras nuevas que serán utilizadas en la lectura y en escritura de oraciones	El docente dicta palabras recién aprendidas para que los estudiantes usen en escritura de oraciones. Los estudiantes buscan las palabras dictadas del texto y las ordenan en categorías.	3-5 minutos.
Videos a través del teléfono móvil o celular (E1P2, E4P1)	Visionado de vídeos haciendo uso de celulares.	Proveer al estudiante información desconocida debido a la falta de contacto con esa realidad geográfica remota, además se constituye como un complemento para la comprensión de la lectura a desarrollar. Ej. la maestra presenta video del semáforo y otras señales de tránsito a niños que nunca han tenido la oportunidad de verlos en la zona urbana, esto con el fin de prepararlos para la lectura.	10 minutos
Aprender jugando (E4P2, E3P2, E5P1)	Selección, adecuación y uso de juegos oportunos a la unidad de aprendizaje que puedan ser empleados con fines de evaluación que permitan la interacción con grupos en trabajo indirecto.	A través del juego se hace una verificación de conocimientos por medio de preguntas escritas que permitió al estudiante leer, comprender y responder las preguntas.	5-10 minutos



Continúa Tabla 4

Estrategias	Descripción	Actividades	Tiempo promedio uso
Dramatizaciones (E4P2)	Asignación de roles para la representación de situaciones comunicativas que permitan introducir el tema nuevo mediante analogías.	Preguntas sobre la situación comunicativa para hacer la conexión con el tema nuevo. Instrucciones directas según roles asignados para realizar la dramatización. Ejecución por los estudiantes siguiendo pautas indicadas y en ocasiones uso de la improvisación como recurso creativo.	10 minutos

Nota. Fuente: elaboración propia. La tabla provee un resumen de las estrategias observadas en las aulas de clase y mencionadas por los docentes en las entrevistas. Describe su uso y las actividades que se emplean para el desarrollo de dicha estrategia.

Las estrategias empleadas por estos docentes conlleva a pensar que la exploración de conocimientos previos, exploración y redacción de texto, lectura silenciosa (LS) y lectura dirigida (LD), análisis de texto, talleres de creación y análisis literario, la pizarra como lienzo y dramatizaciones son fundamentales y coinciden directamente con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1960) y se refleja directamente en el desarrollo de lectura con la identificación de símbolos y palabras, el dominio conceptual de las palabras nuevas y el empleo de las mismas en la redacción de textos donde exponen sus ideas empleando en gran parte el vocabulario aprendido, sus aprendizajes previos y haciendo cada vez más coherente su redacción a medida se va progresando en los diferentes años de la vida escolar en estos ambientes escolares, llegando al punto que los estudiantes de grados superiores dirijan las actividades y realicen tutorías con estudiantes de grados inferiores.

El empleo de las estrategias descritas en Tabla 4, podemos decir que permite al estudiante la adquisición de competencias de LEI encaminadas a formar autonomía, reflexión, espíritu crítico y uso del idioma con significado, ya que lo aplica al contexto real y a la vez es un ente que usa el conocimiento de la lengua de forma constructiva (Ferreiro, 1991).

Padres y Madres de Familia

Un elemento que aparece de forma recurrente en todos los centros educativos, aunque no considerado al inicio del estudio, fue la participación del padre y la madre de familia. Dicha participación ha resultado trascendental para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que estos padres y madres se han comprometido a tener a sus niños diariamente en el centro educativo y no se presentan interrupciones de ningún tipo. Esto puede estar incidiendo positivamente

en el éxito escolar de los niños y las niñas y efectivamente debe haber contribuido a los resultados que se obtuvieron en el 2016, si este ha sido el comportamiento de los padres y las madres. Aseveramos esto porque tanto los docentes como los directores de centro y distritales reconocen que los buenos resultados en las pruebas se deben a que los estudiantes asisten diariamente a sus clases y afirman que los padres y madres de familia se han comprometido con la asistencia puntual y diaria de sus hijos, facilitando de esta forma la atención continua a la totalidad del estudiantado y asegurando que su proceso de aprendizaje no se vea interrumpido.

Conclusiones

Las escuelas multigrado, por su remota ubicación geográfica y su rezago académico, continúan siendo un tema no resuelto debido a que la Secretaría de Educación no ha logrado diseñar e implementar un currículo específico para este tipo de escuelas en Honduras (Ulloa, 2012). Sin embargo, no podemos obviar que están siendo un recurso fundamental para la Secretaría de Educación en particular, y para el Estado en general, porque permiten a los niños y las niñas de estas comunidades remotas el derecho a recibir educación de calidad. Tal es el beneficio y el buen trabajo realizado en los centros participantes que permitió tener el impacto reflejado en los resultados de las evaluaciones externas autorizadas por la Secretaría de Educación; similar situación podría presentarse en todos los centros multigrado que obtuvieron puntuaciones por sobre la media nacional, tema que merece un estudio en mayor profundidad.

Al analizar los hallazgos de este estudio y considerar la gestión del aula, el rol de docente, el rol de estudiante y el DCNB y sus herramientas, consideramos que los docentes entrevistados conocen y manejan estas herramientas, asumen su rol de docentes asegurando el aprendizaje del estudiantado; los estudiantes asisten puntualmente a clases y trabajan individual y colectivamente (trabajo directo y trabajo indirecto) dentro del salón de clases, el cual es monitoreado de forma permanente por parte del docente, asegurando así, el logro de las competencias de lectoescritura que es uno de los objetivos declarados en el DCNB. Esto permite ver que los resultados obtenidos por estos centros educativos no son elementos aislados, sino que son la sumatoria de varios elementos que se conjugan para el logro de aprendizajes significativos en los que la creatividad y compromiso del docente, el deseo de aprender de los estudiantes, la participación comprometida de los padres y madres de familia, la conjugación de estrategias que en algún momento son tradicionales, pero que el docente logra combinarlas con estrategias constructivistas han permitido que los estudiantes puedan tener buenos resultados en las evaluaciones externas.



Reconociendo la situación real y los retos de las escuelas multigrado y valorando los hallazgos de la investigación, con la intención de dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio del estudio, concluimos:

- Respecto a las prácticas y estrategias de enseñanza identificadas como determinantes para la generación de las competencias LEI en estas escuelas multigrado, se detecta una serie de estrategias que son empleadas por los docentes participantes y que permiten desarrollar en sus estudiantes competencias de lectoescritura a pesar de los tiempos cortos de atención directa, teniendo un impacto en los resultados de las evaluaciones externas administradas a este grupo de centros. La exploración y redacción de texto, lectura silenciosa y dirigida, fichas de trabajo, análisis de texto, trabajo colaborativo entre pares, entre otras (ver Tabla 4), son empleadas frecuentemente por los docentes y responden directamente a la teoría del aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (1960) especialmente cuando se refiere al aprendizaje verbal, porque dichas estrategias permiten la organización, estabilidad y claridad (Ausubel, 1963) en el manejo de la lengua como herramienta para su comunicación y expresión. Asimismo, se reconoce que a pesar de que estas estrategias no son propias de las escuelas multigrado, son parte del enfoque comunicativo, el cual ha sido interiorizado por los docentes, quienes hacen uso consciente y funcional del mismo con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del primer ciclo. Estas estrategias ayudan a los niños y las niñas a que, a pesar de otras limitantes, logren el aprendizaje de la LEI en los ambientes multigrado y de forma autónoma se preocupen por su aprendizaje.
- Con relación al papel que juega el docente en las escuelas multigrado del estudio, se puede inferir que el compromiso de los docentes para realizar un trabajo de calidad les permite estar dispuestos a recibir capacitación, implementar una variedad de estrategias en sus clases, realizar planes de mejora y dar tiempo adicional a su jornada laboral hasta lograr las competencias de lectoescritura en estos niños y niñas, que se evidencian en los resultados de las pruebas externas. Por lo que se observa que los docentes de estos centros no esperan el fracaso en las evaluaciones para emplear estrategias remediales inmediatas, sino que detectan las debilidades y las van atendiendo a medida que van apareciendo, aplicando planes de mejora para cada niño y niña. Otro factor determinante en estas escuelas que el presente estudio ha puesto de relieve es el apoyo institucional desde las direcciones de centro y municipales. Este apoyo va más allá de ofrecer simples capacitaciones, puesto que además proveen acompañamiento y monitoreo del progreso en el aprendizaje de niños y niñas aportando esa mirada externa de ayuda para el profesorado de estas escuelas. La cercanía de las direcciones con el personal docente y la valoración de su trabajo en términos generales, han sido fundamentales para el logro de los resultados que mostraron en 2016. Este trabajo desde las distritales o municipales, es un aspecto señalado anteriormente en el estudio de Alas y Moncada (2010) como algo positivo en los resultados de los centros.

- Respecto al rol de los estudiantes, los niños y las niñas en los centros participantes, están consciente del mundo que lo rodea (Ausubel, 1963) y desarrollan trabajo en grupo donde intercambian opiniones, ayudan a sus compañeros, se dejan ayudar y se aseguran que el trabajo está bien realizado. El trabajo independiente, es decir, el trabajo indirecto, desarrolla en los estudiantes: autonomía, relaciones personales positivas, un estudiante crítico y colaborativo, entre otras virtudes (Castro y Velásquez, 2007). Todo lo cual evidencia el valor otorgado en dicho enfoque a la estructura psicológica del alumno, sus estilos de aprendizaje, el contacto con otros y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). Aunado a ello, es preciso mencionar el rol que han tenido los padres y madres de familia quienes de forma comprometida han participado permitiendo que sus hijos e hijas sean puntuales en la asistencia a la escuela, además de estar presentes en todas aquellas actividades planificadas desde el centro escolar.
- Adicionalmente, los hallazgos de este estudio presentan evidencia para declarar que el dominio y familiaridad que tienen los docentes respecto al DCNB y sus diferentes herramientas, en las que destacan la evaluación objetiva y las pruebas de fin de grado, así como las programaciones y los estándares, son fundamentales en los resultados de aprendizaje. Dicho dominio les ha servido para establecer directrices y metas al preparar sus planificaciones y diseñar los planes de mejora para aquellos estudiantes que fueron atendidos fuera de los horarios de clase y aún con clases sabatinas de reforzamiento a fin de lograr las competencias de LEI.

Como conclusión general, podemos decir que la diversidad de estrategias practicadas por los docentes en aulas multigrado, especialmente la exploración de conocimientos previos, exploración y redacción de texto, lectura silenciosa (LS) y lectura dirigida (LD), análisis de texto, talleres de creación y análisis literario, el plan de pizarra y dramatizaciones, son fundamentales y tomando en cuenta los lineamientos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1960), son determinantes para el desarrollo de las competencias de lectoescritura en el alumnado del primer ciclo de educación básica en Honduras. Los investigadores reconocen que estas estrategias no son propias del escenario de ambiente multigrado, pero son conocidas y aplicadas de tal forma que el aprendizaje se vuelve significativo y esto facilita el desarrollo de las competencias de lectoescritura en el alumnado. Sin embargo, la pericia del docente al momento de aplicarlas y adaptarlas al contexto multigrado es la evidencia para afirmar que las mismas permiten lograr resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes del primer ciclo de los ambientes multigrado en los casos observados, condición que pudo ser clave en los resultados obtenidos en la evaluación externa del 2016.



Recomendaciones

Valorados todos los hallazgos y una vez declaradas las conclusiones del estudio, podemos recomendar lo siguiente:

- Que la Secretaría de Educación y las Universidades conduzcan estudios sobre esta temática que permitan obtener información de un mayor número de centros y por tiempos más prolongados para poder conocer la realidad de estos centros educativos, las estrategias empleadas para la enseñanza de la lectoescritura y los resultados de aprendizajes de este alumnado en las pruebas estandarizadas y nacionales.
- Los tomadores de decisiones tomen en cuenta los resultados de estudios como este al momento de proponer políticas públicas en el área de educación.
- Asimismo, conocidos estos resultados las instituciones a cargo de la educación en Honduras deberían realizar estudios conducentes a rescatar el valor de esta modalidad de centros educativos multigrados y socializar las estrategias que están abonando al aprendizaje y desarrollo de la LEI en niños y niñas del territorio nacional.
- Finalmente, a las instituciones formadores de personal docente, y especialmente a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se recomienda considerar dentro de sus ofertas académicas asignaturas que permitan desarrollar competencias para trabajar en ambientes multigrado en las diferentes áreas del conocimiento, dado que gran parte de la población estudiantil atiende este tipo de centros educativos y estudiantado.

Referencias

- Abós Olivares, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 83(24), 740–747. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>.
- Alas, M. y Moncada, G. (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 135–151. <https://bit.ly/3a2U5CG>
- Alvarado, Y., Prieto, A. y Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9(3), 1-18. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y Posibilidades*. GTZ-PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural.
- Angulo, L., Morera, D. y Torres, N. (2010). Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. *Patria Grande. Revista Centroamericana de educación*, 1(1). <https://bit.ly/2HWXKG3>

- Ausubel, D. P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1), 1-10. <https://www.psicologia-online.com>
- Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán*, 112–120. <https://bit.ly/2T3rnvS>
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 83(24), 740–747. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Castro, A. y Velásquez, J. (2017). Investigación escuelas docentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica. <https://issuu.com>
- Díaz, Q. (2010). La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del sistema nacional de formación docente (SINAFOD). *Patria Grande: Revista Centroamericana de Educación*, 1(1), 1-11.
- Durán, D. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Graó.
- FEREMA. (2017). *Informe de progreso educativo 2017*. <https://www.thedialigue.org>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. PDF. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf>.
- Ferreiro, E. y Ocos, M. (2000). *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Tres Cantos, España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Editorial Diana.
- Gutiérrez, M. C., Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angulo Hernández, L., Cerdas Rivera, Y., y Ovares Barquero, S. (2004). El aula rural: un espacio para aprender juntos. *Revista Electrónica Educare*, (7), 173-190. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-7.10>



- LeCompte, M.D. (1996). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1(1), 1–13. <https://bit.ly/2HXvHGL>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publication.
- Lopez, M., Lopez, D., McCarthy, C., y Oliver, R. (2013). *Analysis of prerequisites: Methodology and a case study. Proceedings of the 4th Annual Conference of Computing and Information Technology Education and Research in New Zealand, 1*, 42–48 <https://bit.ly/3965oKq>
- Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil en Honduras (MIDEH). (2016). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2016*. Secretaría de Educación.
- Mendoza, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Colección Didáctica. Prentice Hall.
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. <https://bit.ly/2I2kNiY>
- Montenegro, L. (2007). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. <http://lei-cedile.pucmm.edu.do/greenstone3/sites/localsite/collect/leccedil/index/assoc/HASH011a/3b6b82f8.dir/doc.pdf;jsessionid=86B26196FE348AD704DFD368DD24242E>
- Rendón Cardona, P. A. (2013). *El docente con un enfoque comunicativo*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1750/1750.pdf>
- Reséndiz, L., Block, D., y Carrillo, J. (2017). *Una clase de matemáticas sobre problemas de aplicación, en una escuela multigrado unitaria. Un estudio de caso Educación Matemática*. 29(2), agosto, 99-123. Grupo Santillana México Distrito Federal, México.
- Rocha, M. (2015). *La comprensión lectora en la escuela multigrado*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004 b). Aprendizaje significativo e interacción personal. En Moreira, M. A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M. L. Aprendizaje Significativo: Interacción personal, Progresividad y Lenguaje. *Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones*, 15-46.
- Rockwell, E. y Rebolledo Angulo, V. (Coord.). (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. <https://bit.ly/385Ct7U>
- Piaget, J. (1990). *The child's conception of the world*. Little fields Adams.

- Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNB.pdf>
- Secretaría de Educación. (2011). *Instructivo para las pruebas formativas mensuales. Español y Matemáticas*. <https://lasfloreseduc.files.wordpress.com/2017/07/instructivo-pruebas-formativas-1c2b0.pdf>
- Secretaría de Educación. (2016). *Manual de lineamientos, criterios técnico-gráficos y pedagógicos para la edición, adquisición y uso de libros, guías manuales y otros materiales, educativos*. https://www.se.gob.hn/media/files/normativas/tecnologiaeducativa/Manual_lineamientos_criterios_tecnico_graficos_peda_auHyNXq.pdf
- Severiano, J. J. (2013). *El uso de la tecnología en el aula multigrado*. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados de Educación.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata.
- Strauss, A. y Glaser, B. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction Publishers.
- Ulloa, G. (2012). *Factores académicos que inciden en el fracaso de la lectoescritura en el primer ciclo de educación básica en 19 centros escolares en Honduras*. Secretaría de Educación.
- UNESCO. (2015). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. <https://bit.ly/2Vrk56P>
- Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH). (2017). *Informe sistema educativo hondureño en cifras período académico 2014-2016*. Secretaría de Educación.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Vygotsky, L. S. (1966). Igra i ee rol'v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy Psikhologii*, No. 6, 62–76.
- Yin, R (2009). *Case study research: design and methods*, 4th Edition, Vol 5, Ed. SAGE Publications.
- Zebadúa Valencia, M. L. y García Palacios, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablarescuchar.pdf

