



UVG UNIVERSIDAD
DEL VALLE
DE GUATEMALA



Título:

Formación Inicial Docente Honduras

Créditos:

Formación Inicial Docente es una serie de cinco estudios de país, cada uno de los cuales fue desarrollado por investigadores de las universidades que integran la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y del Caribe (RedLEI). La Universidad del Valle de Guatemala lidera la RedLEI y en su campus se ubica la sede regional. El equipo de investigación lo integran:

Paola Andrade RedLEI / Coordinadora de Investigación

Jessica Araya RedLEI / Universidad de Costa Rica

Catalina Ramírez RedLEI / Universidad de Costa Rica

Carolina Bodewig RedLEI / Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

Ingrid Nanne RedLEI / Universidad del Valle de Guatemala

Maura Flores RedLEI / Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Byron Delgado RedLEI / Universidad Centroamericana de Nicaragua

Liliana Montenegro de Olloqui RedLEI / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Edición: Irene Agudelo

Publicado: noviembre de 2019, Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

Diseño: Francisca Aguilar

Ilustración de portada: Ana Von Quednow

Fotografías: USAID/LRCP. Miriam Martínez para PCLR/USAID

Cita sugerida: Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019). Informe “La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional”. Honduras: RedLEI.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original: RedLEI y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la RedLEI en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Agradecimientos:

Esta es la primera investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y, como esfuerzo colectivo y pionero, implicó un enorme desafío y una gran responsabilidad para cada uno de los integrantes del grupo investigador. Durante los once meses que duró el proyecto recibimos el apoyo de muchas personas e instituciones que facilitaron la tarea encomendada y sin las cuales no hubiésemos llegado a completarla.

Agradecemos a las autoridades de las universidades y centros participantes por responder nuestras preguntas y permitirnos generosamente tener acceso a sus aulas, estudiantes y programas de estudio. Este apoyo invaluable nos permitió describir en detalle los aciertos y desafíos que enfrentan al preparar a futuros maestros para enseñar a leer y escribir. Valoramos, en particular, los aportes de cada uno de los docentes formadores y en formación entrevistados, sus respuestas resultaron ser información clave para responder las preguntas de esta investigación.

Estamos en deuda con las doctoras Rebecca Stone y Josefina Vijil, especialistas en lectoescritura inicial del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), quienes asesoraron el proyecto desde su formulación hasta la producción de los informes finales. Su dedicación a este estudio nos deja grandes lecciones sobre la importancia y significado de la formación de capacidades en el ámbito de investigación.

Los equipos técnicos del PCLR y de la RedLEI nos ofrecieron apoyo organizativo, logístico y administrativo que resultó fundamental para cumplir las tareas de este proyecto en tiempo y forma, además de acompañarnos con su ánimo, entusiasmo y retroalimentación en cada etapa del proceso. A cada uno de sus integrantes nuestro más sincero reconocimiento.

Nuestro especial agradecimiento al grupo fundador de RedLEI, liderado por representantes de la Universidad del Valle de Guatemala, y a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), patrocinador del PCLR, por la confianza depositada en este equipo para producir una investigación que aporte evidencia regional y guíe la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de la región. Esperamos haber cumplido sus expectativas.

Para más información, dirigirse a:

RedLEI

 www.red-lei.org

 inforedlei@uvg.edu.gt

 2364-0336 ext. 21, 12 o 14

 18 Ave. 11-95 Z. 15 VH III, Garita #6 Edificio A,
Oficina 207, Universidad del Valle de Guatemala



Formación Inicial Docente

Honduras

Publicado por RedLEI
Noviembre 2019

Índice

08 Resumen ejecutivo

11 Introducción

13 Contexto

14 Contexto educativo

14 Formación inicial docentes

16 Marco conceptual

22 Metodología

23 Muestra de la investigación

25 Diseño de instrumentos de investigación

25 Recopilación de datos y métodos de investigación

28 Análisis de datos

31 Análisis de resultados

Pregunta 1

31 ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?

31 Dimensión 1. Desarrollo infantil

34 Dimensión 2. Conocimiento de LEI

37 Dimensión 3. Evaluación

38 Conclusiones generales

Pregunta 2

39 ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

39 Fortalezas del currículo prescrito

40 Brechas del currículo prescrito

47 Conclusiones generales



Pregunta 3

48 ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la LEI?

48 Contenido sobre LEI

48 Metodologías para enseñar habilidades de la LEI

49 Referencias bibliográficas

49 Evaluación

50 Enfoque teórico

51 Prácticas pedagógicas

52 Elaboración y uso de materiales y medios didácticos

53 Práctica para docentes en formación

53 Tiempo prescrito para la enseñanza de la LEI

54 Referencias

55 Conclusiones

56 Discusión de los resultados

57 Limitaciones

58 Recomendaciones

60 Anexo

62 Referencias bibliográficas



Resumen ejecutivo

La presente investigación, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se propuso indagar sobre el proceso de *formación que reciben los docentes que enseñan la lectoescritura inicial (LEI) en Honduras*. Esta investigación es parte del estudio regional desarrollado por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) desarrollado en Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. La investigación inició con el mapeo del currículo del Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo. Para ello, se utilizó una guía de análisis documental elaborada regionalmente sobre la base del marco teórico común, cuya base fue lo que la evidencia internacional ha mostrado que se requiere saber y saber hacer para enseñar a leer y escribir en los primeros grados. Para el análisis se consideraron tres dimensiones: desarrollo infantil, conocimiento sobre LEI y evaluación. El mapeo se realizó en los espacios formativos del programa vinculados a la LEI. Posteriormente se hicieron entrevistas y grupos focales con docentes formadores y docentes en formación, además de observaciones en las aulas universitarias.



Los resultados mostraron que 70% (8/13) de los ámbitos de la dimensión de desarrollo infantil eran abordados, aunque desde un enfoque generalista y sin relación directa al aprendizaje de la LEI. Por otra parte, 58% (7/12) de los ámbitos de la dimensión de conocimiento de la LEI fueron considerados en el currículo, pero desde un planteamiento general y en la enseñanza no se incluyeron metodologías basadas en la evidencia. Al mismo tiempo, los resultados dejaron ver la carencia del modelaje de dichas propuestas metodológicas por parte del docente formador a pesar que éstas constituyen un elemento clave en la formación de los docentes. En cuanto a la dimensión de evaluación se abordaron 5 de los 6 ámbitos (83%), pero ninguno aportó conocimiento y formación para que el docente utilice los resultados a fin de tomar decisiones dentro del aula y mejorar la enseñanza de la LEI.

Dentro de las principales brechas identificadas por el estudio, destacó la ausencia de un enfoque teórico para enseñar la LEI. Esto evidenció la grave falta de consenso sobre ¿qué es leer y escribir? y, por tanto, ¿cómo se enseña? Ante la omisión de un enfoque teórico de la LEI que guiara el diseño e implementación del currículo, los docentes formadores tuvieron que combinar diferentes “concepciones” sobre las habilidades básicas para el aprendizaje de la LEI. El resultado fue una formación con deficiencias en el conocimiento y entrenamiento necesario para enseñar la LEI de forma exitosa. Otra de las brechas identificadas fue la falta de profundidad en el análisis de los ámbitos del desarrollo infantil y de evaluación, lo cual limita el conocimiento del docente sobre cómo

se aprende, cuál es el mejor contexto para hacerlo, cómo medir los aprendizajes y mejorar la práctica docente a partir de la evaluación. Este conocimiento resulta ser una guía para que el docente implemente estrategias que favorezcan el aprendizaje de la LEI.

Los docentes en formación expresaron que no aprenden cómo deben enseñar las habilidades básicas de la LEI. A pesar de que el modelo educativo por competencia prescribe la relación teoría y práctica desde los primeros momentos de la formación, manifestaron que hacen falta más prácticas en el aula. El acercamiento que tienen al aula real se da hasta los últimos periodos de la carrera. Aquellos que no tengan prácticas durante su formación enfrentarán mayores desafíos en la enseñanza de la LEI. Consideraron, además, que las simulaciones didácticas que tienen no son efectivas porque no reciben en ellas la retroalimentación necesaria para llenar los vacíos de conocimientos.

Los docentes formadores confirmaron la apreciación de los docentes en formación al plantear que los cursos de lectoescritura se abordan más desde la teoría, y que tienen poco tiempo para practicar lo que enseñan. Agregaron que no cuentan con formación en lectoescritura, desconocen la mayoría de las habilidades básicas de LEI y han recibido pocas capacitaciones en lectoescritura inicial. Expresaron también su deseo y necesidad de formación específica en lectoescritura, así como reestructurar el plan de estudio donde se incluyan todas las habilidades básicas de LEI.

Sobre las categorías generales fue evidente la ausencia de un enfoque teórico. Las prácticas



pedagógicas no incluyeron el modelaje de las habilidades de LEI por parte del docente formador, se concentraron en simulaciones con material educativo no destinado para enseñar LEI. Asimismo, los contenidos fueron abordados de forma general, contaron con una bibliografía mínima y complementaria que no fue relevante para la enseñanza de la LEI.

Respecto a las fortalezas, las carreras que ofrece la UPNFM están diseñadas acorde con el modelo educativo por competencias, centrado en el aprendizaje y en el programa de formación se reafirma la relación teoría-práctica en la formación del docente. También, incluye los materiales del Sistema Educativo Nacional: Currículo Nacional Básico y Estándares Educativos. Estos son abordados en los espacios formativos del plan de estudio. Por tanto, el plan de estudio articula, en alguna medida, el modelo educativo por competencia de la UPNFM y el modelo educativo nacional.

Esta investigación tuvo entre sus objetivos responder tres preguntas: ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?, ¿cuáles son las fortalezas y brechas de los currículos de formación inicial docente de la región en el ámbito de la LEI con respecto a la evidencia actual sobre la enseñanza de la lectoescritura? y ¿en qué se diferencia el currículo de formación inicial prescrito del currículo implementado en el ámbito de la LEI?

En relación con la primera pregunta, los resultados proporcionaron evidencia sobre la falta de alineación curricular desde el diseño

e inconsistencia en el planteamiento de los ámbitos en cada una de las dimensiones. Asimismo, el abordaje de los contenidos y las horas presenciales para enseñar cada ámbito no están reguladas en la carta descriptiva y la redacción de las competencias se plantean como objetivos. La generalidad del abordaje de los ámbitos en las tres dimensiones quizás responde a que el programa de formación (PF) tiene un diseño de áreas curriculares.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, uno de los hallazgos significativos fue que el PF tiene más brechas que fortalezas. Por ello es pertinente reestructurar el plan de estudio, para mejorar el currículo de formación y asegurar la calidad de los egresados.

Sobre la tercera pregunta uno de los primeros hallazgos resultó ser que el plan de estudio era generalista, muy teórico y la práctica limitada. Por tanto, la mayoría de los hallazgos apuntaron a que debe alinearse lo prescrito con lo implementado para tener un PF que responda a la necesidad de la formación inicial docente en LEI.

En general, los resultados de la investigación indican que el abordaje de la mayoría de los contenidos vinculados a la LEI en cualquiera de las tres dimensiones es generalista y el tiempo asignado a la práctica dentro del aula de clases es limitado. La formación inicial que reciben los docentes que enseñan LEI tiene deficiencias desde el diseño, además hay muchas inconsistencias por lo que se considera necesario que especialistas reestructuren el currículo para lograr una propuesta más alineada a la evidencia.



Introducción

Esta investigación se propuso estudiar el proceso de formación en el ámbito de lectoescritura inicial (LEI) que reciben los estudiantes de Profesorado en Educación Básica para el I y II Ciclo que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El objetivo principal fue identificar las fortalezas y los desafíos que enfrenta el proceso de lectura y escritura en los primeros años escolares. El estudio privilegió el análisis curricular. En este sentido, partió del concepto de formación como los contenidos —conocimientos y competencias vinculadas a la LEI— cuyo dominio se prescribe en los programas de estudio como un requisito para titularse como profesor o profesora de educación básica.



Este trabajo es parte de un estudio regional desarrollado por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), de la que Honduras forma parte junto a Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Nicaragua. El estudio indaga sobre los programas que forman a los futuros docentes que enseñarán a leer y escribir en las aulas centroamericanas y caribeñas -sus conocimientos y percepciones pedagógicas- y la influencia de estos factores en qué y cómo enseñan la LEI.

Las premisas teóricas de la investigación mostraron la estrecha relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, K. Stanovich y P. Stanovich, 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Asimismo, el equipo adoptó como perspectiva de estudio el convencimiento de que los educadores son el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse de que se están preparando como especialistas de este campo (Bruns y Luque, 2015; OREALC-UNESCO, 2013).

Con los resultados de investigación se quiere promover la discusión en las instituciones participantes. Es nuestro interés dialogar sobre los ajustes que los programas de estudio deberían experimentar a fin de mejorar la consistencia entre los procesos de formación de los futuros docentes que enseñarán a leer

y escribir y lo que la evidencia sugiere. La formulación de los hallazgos también respondió a la misión de incidencia de la RedLEI. Por su relación con las políticas de formación docente a nivel de país y de la región, estos hallazgos serán objeto de divulgación y debate con autoridades e instituciones encargadas de la toma de decisiones educativas.

Esperamos que a partir de los resultados de esta investigación se emprendan iniciativas de reflexión y cambio a lo interno del Profesorado en Educación Básica para el I y II Ciclo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, así como en políticas curriculares y de formación continua de los docentes a nivel nacional y regional.

Reconocemos que no es posible llegar a conclusiones sobre un tema tan amplio mediante una sola investigación, por tanto, el estudio que aquí se presenta se propone como una exploración de un ámbito que requiere ser estudiado más ampliamente, desde varias perspectivas, con enfoques interdisciplinarios e involucrando a una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI. Los resultados de esta investigación contribuirán a dar voz a los esfuerzos para asegurar que las niñas y los niños centroamericanos tengan ventanas de oportunidad, que solo podrían abrirse desde las experiencias significativas que puedan tener a través de la lectura y la escritura basadas en la evidencia.



Contexto

La República de Honduras se ubica en América Central, cuenta con una extensión territorial de 112,492 km y una población aproximada de 9 millones de habitantes. Es el segundo país con mayor población de la región. Honduras es un país pluricultural y plurilingüe (Bruns, B. y Luque, J., 2016), 8.6% de la población pertenece a pueblos indígenas, afro hondureños y negros de habla inglesa. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), las personas en condición de pobreza representan 64.3% de la población, más de 6 millones; y de este total 40.7%, es decir, 3.9 millones viven en pobreza extrema (INE, 2018).

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano (IDH), Honduras tiene 0,617 puntos, se sitúa en el puesto 133 dentro del *ranking* mundial, es el país de la región con menor IDH (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018, p.24). El gobierno destina 11.42% del Presupuesto General de la República para educación (La Gaceta, 2018). Sin embargo, esta cantidad es insuficiente para mejorar la infraestructura



y proveer de recursos didácticos a los centros educativos ya que el mayor porcentaje se destina al pago de salarios de docentes.

Contexto educativo

Honduras inició una reforma educativa en el año 2012 con la Ley Fundamental de Educación (LFE) que establece el acceso al sistema educativo para los niveles de Educación Prebásica, Básica, Media y Superior. La educación básica está dividida en tres ciclos: I (1, 2, 3 grado), II (4, 5, 6 grado) y III (7, 8, 9 grado). El año escolar consta de al menos 200 días de clases y la educación es obligatoria, sin embargo, en Prebásica solo el tercer año es obligatorio. Según el tipo de administración, 91.3% son centros educativos gubernamentales, y 8.7% centros no gubernamentales (La Gaceta, 2011).

Formación inicial docente

El Artículo 68 de La Ley Fundamental de Educación define la formación inicial docente como el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en algunos de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, bajo conocimientos y competencias profesionales (LFE, Título V, Capítulo II). En el Reglamento Formación Inicial de Docente a partir de 2018, se establece que para ejercer la carrera docente se requiere como mínimo el título de Licenciado en Educación (La Gaceta, 2014).

Producto de las reformas de 2012, en el año 2014 se presentaron varias propuestas para

transformar las escuelas normales en centros universitarios de Formación Inicial de Docentes (FID). Pero en 2015 el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó la propuesta de la UPNFM (Montúfar, J. R., 2015), actualmente es la única institución responsable de la formación inicial de docentes en Honduras.

Ese mismo año, la UPNFM revisó y actualizó el Plan de estudio de formación inicial docente de 2002 conforme a los fines, principios, objetivos y demás normas establecidas en la Ley Fundamental de Educación, los reglamentos derivados de la misma, el Currículo Nacional Básico (CNB) y su diseño curricular, dando así respuesta al estudio de necesidades de formación docente (La Gaceta, 2015). Entre 2014 y 2015 se rediseñó el programa y se comenzó a implementar en 2016, por lo que la primera promoción con este programa egresará en el año 2019. La carrera de Profesorado en Educación Básica tiene una duración de cuatro años, distribuidos en 12 períodos académicos de 13 semanas con modalidad presencial.

Actualmente, la carrera tiene presencia en 9 centros regionales universitarios (antiguas escuelas normales): La Esperanza, Santa Bárbara, Gracias, Choluteca, Juticalpa, Danlí y tres centros universitarios regionales: Campus Central-Tegucigalpa, San Pedro Sula y La Ceiba. La administración de estos centros estuvo en manos de un coordinador general y un coordinador de carrera hasta junio de 2019, cuando el Consejo Superior Universitario de la UPNFM, mediante un acuerdo, les elevó a la categoría de departamento académico. La carrera de Educación Básica es administrada actualmente por un jefe, un secretario académico



y coordinadores de áreas curriculares en el campus central. En cambio, en los demás centros regionales se administran con el coordinador de carrera. Respecto al programa de formación (PF) que se implementa, tiene un corte generalista y contempla siete áreas curriculares: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física y Ciencias de la Educación. La gestión curricular de dichas

áreas está a cargo de un coordinador de área curricular en el campus central de Tegucigalpa, quien a la vez es docente y monitorea las Redes Académicas Curriculares en los centros regionales (UPNFM/PF, 2015).



Marco conceptual

Esta investigación se propuso explorar los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, a la luz de la evidencia en torno a lo que un docente debe saber y saber hacer para enseñar a leer y escribir bien. Estudios pioneros demuestran que, para enseñar a leer y escribir bien en los primeros grados, los docentes deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre tres dimensiones del conocimiento: el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye el uso de los resultados de la misma para regular la práctica e informar políticas e intervenciones.

El **desarrollo infantil** es una categoría que implica al menos diez ámbitos de conocimiento que deben dominar los docentes. Estos son:

- *Teorías del desarrollo:* Refiere al proceso de desarrollo como resultado de la influencia recíproca de las características biológicas y el contexto físico, social y cultural para incidir adecuadamente en el proceso alfabetizador, diseñando acciones con los procesos que el lector y escritor realizan para aprender la cultura escrita (Copple y Bredekamp, 2009; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Díaz, Villalón y Adlerstein, 2015; Kress, 2010 y Manghi, 2011).
- *Teorías del aprendizaje y la motivación:* La International Literacy Association (ILA, 2010) demostró que es mandatorio desarrollar en las y los docentes una comprensión profunda del desarrollo del lenguaje y la lectura, así como una comprensión de la teoría del aprendizaje y la motivación, con el fin de tomar decisiones educativas de manera efectiva.
- *Desarrollo del lenguaje:* Enseñar la LEI eficazmente precisa que las y los docentes conozcan los aspectos centrales del desarrollo, estructuras y estrategias del lenguaje (Adger, Snow y Christian, 2018; Hoyle y Adger, 1998; Menyuk y Brisk, 2005; Wong-Fillmore y Snow, 2000). Igualmente, requieren desarrollar capacidades para la identificación de problemas en el desarrollo del lenguaje, tanto los que se resolverán con el tiempo, como los que demandan atención e intervención inmediata.

- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura:* Es preciso que las y los docentes dominen las etapas que conlleva la adquisición de la lectura inicial, las habilidades a desarrollar en cada una de ellas, así como la relación entre los componentes de nivel superior e inferior involucrados en el proceso (Hoover y Gough, 1990).
- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura:* Las y los docentes deben estar al tanto de las etapas que transcurren durante la adquisición de la escritura, así como sus componentes referidos a la grafía y el trazo, igualmente la expresión escrita. Llegar a escribir bien demanda el dominio de todos los niveles de conocimiento lingüístico: fonológico, morfosintáctico, léxico, pragmático y discursivo (Alamargot y Chanquoy, 2001). El objetivo es que los niños y las niñas se conviertan en personas competentes en el uso del lenguaje (Berman, 2004).
- *Neurociencia de la Lectoescritura Inicial:* Conocer cómo aprende a leer y escribir el cerebro es fundamental. Saber cómo “reutiliza” las regiones que fueron diseñadas biológicamente para otros fines y cómo crean nuevos circuitos y conexiones en sintonía con el lenguaje escrito. Desarrollar la eficiencia dentro de estas conexiones neurales recién formadas es importante en los primeros años de vida y garantiza el éxito de este proceso (Brem et al., 2010; Casey, Davidson, y Brice, 2002; Diamond, 1996; Goldman-Rakic, 1987; Leppänen et al., 2010; Liston, et al. 2005; McLaren, Ries, Xu,

y Johnson, 2012; Munakata y Yerys, 2001; Olesen, Westerber y Klingberg, 2004).

● *Psicología y sociología de la lectoescritura:*

Las personas piensan, aprenden y se desarrollan en contextos sociales utilizando herramientas como el lenguaje (Bruning y Kauffman, 2015). Esos contextos proporcionan sentido al aprendizaje de la escritura, la lectura, el género, el contenido y la audiencia (Bazerman, Farmer, Halasek y Williams, 2005) y dan forma a las trayectorias de los estudiantes para aprender la lectoescritura, incluso si no es explícitamente reconocido por los docentes (Barletta Manjarres, Cortez Roman y Medzerian, 2012).

● *Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI:* La investigación ha mostrado que la formación deberá proporcionarles a los y las docentes las herramientas necesarias para conocer a los estudiantes, su comunidad y sus prácticas letradas a fin de proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000) y a sus tradiciones lingüísticas (Lucas y Grinberg, 2008).

● *Bilingüismo:* Diversas investigaciones han documentado los beneficios del bilingüismo (Bialystok, 2011; Ortega, 2008; Romaine, 1995) y la efectividad de los modelos de programas bilingües y de inmersión en dos idiomas. Los estudiantes en programas bilingües o de doble inmersión aprenden y desarrollan tanto el primero como el segundo, experimentan ventajas académicas y lingüísticas a largo plazo

(Greene, 1999; G. McField y D. McField, 2014; Rolstad, Mahoney y Glass, 2005). Esto sugiere que el desarrollo del primer idioma apoya el aprendizaje de un segundo (August y Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christina, 2006). En una región como Centroamérica donde se habla una gran variedad de lenguas, además del español, esto es especialmente importante, pues los niños y las niñas llegan a la escuela con un dominio de lenguas maternas diferentes. Es un deber de las escuelas y docentes saber cómo ayudar a estos estudiantes a transferir sus habilidades de la lengua materna a otra y garantizar el éxito de sus procesos de lectoescritura en L1 y L2.

● *Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura:* Refiere a los retrasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es fundamental desarrollar las habilidades y conocimientos que permitan a las y los docentes identificar a tiempo estas situaciones (American Psychiatric Association, 2014). De acuerdo con Tunmer y Hoover (2019) las dificultades de los niños y las niñas podrían estar asociadas a problemas de decodificación o de lenguaje. Los docentes deberían, al menos, ser capaces de reconocer la diferencia entre ambos niveles y de ayudar a los estudiantes a superarlos.

La segunda dimensión que debe abarcarse es la del **conocimiento de la lectoescritura**. Los ámbitos relativos a esta dimensión son fundamentales en la formación de las y los docentes porque les provee conocimiento

teórico sobre las habilidades para leer y escribir y conocimiento práctico sobre cómo enseñarlas, es decir, las metodologías efectivas para el buen aprendizaje que deberían ser modeladas durante su enseñanza. A continuación, se detallan algunas:

- *Lenguaje oral:* Conocer las particularidades del lenguaje oral es necesario puesto que este es el que proporciona la base para el desarrollo de la LEI (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2008). Promover el uso del lenguaje oral permite que los niños y las niñas mejoren su estructura expresiva. Esto favorece la construcción interna que guiará la comprensión lectora y la expresión escrita.
- *Concepto de lo impreso:* Se trata de los conocimientos básicos sobre cómo funcionan los materiales impresos y las funciones que cumplen: lectura de izquierda a derecha, de arriba abajo; diferencia entre dibujos y letras y el hecho de que las letras y las palabras transmiten mensajes (Holdgreve-Resendez, 2010). El lenguaje oral es un concepto básico de la lectura (McKenna y Stahl, 2009).
- *Conciencia fonológica:* Refiere a la toma de conciencia de que nuestro lenguaje está compuesto de unidades sencillas como los sonidos, y que estos pueden manipularse. Dos de sus componentes, la conciencia fonémica y la fonética, son los “dos mejores predictores de escolarización y de cuán bien los niños y las niñas aprenderán a leer durante los primeros dos años de instrucción” (National Reading Panel [NRP], 2000 p.7).
- *Principio alfabético:* Es la comprensión de que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre los sonidos y las letras. El aprendizaje de las letras no es natural y, por tanto, el éxito del mismo depende de una instrucción sistemática en la escuela. Esta es una habilidad que se automatiza para que los estudiantes utilicen su memoria de trabajo en la comprensión de lo que leen (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).
- *Vocabulario:* Esta habilidad trata del conocimiento de los significados de las palabras, la que constituye una información fundamental para el funcionamiento cognitivo y la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- *Fluidez lectora:* Se trata de la capacidad de leer un texto con precisión, velocidad y entonación adecuada. Esta se logra cuando se ha automatizado la decodificación. Según la evidencia, la fluidez depende del desarrollo eficiente de la destreza de reconocimiento de las palabras y es un componente crítico para la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- *Comprensión lectora:* Es la capacidad de dar significado y entender un texto. Se trata de la finalidad última del aprendizaje de la lectura y resulta de la aplicación de estrategias para recordar, pensar, reflexionar, criticar y emitir opiniones. Las estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas desde el nacimiento y de manera sistemática e intencionada a lo largo de toda la escolaridad (August y Shanahan, 2006; Camargo, Montenegro, Maldonado y Mgazul, 2013; NICHD, 2000).

● *Conexiones entre lectura y escritura:* Se trata del conocimiento de cómo los procesos de lectura y escritura están conectados y cómo dar soporte a su desarrollo en apoyo a la comprensión (Graham y Hebert, 2010; International Reading Association, 2007; Shanahan, 2015). El lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado que tiene por función representar enunciados lingüísticos y guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos (Ferreiro y Palacios, 1986).

● *Grafomotricidad:* Consiste en el reconocimiento de patrones motores, aptitud para el desarrollo del trazo y su ejecución. La grafomotricidad es un acto motor que comienza con la macromotricidad (desplazamiento del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad media (movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar) y termina con la motricidad final (rotaciones de las manos, digitaciones), (Alviz, 2012).

● *Expresión escrita:* Es la capacidad de expresar ideas y conocimientos por escrito y constituye una actividad cognitiva compleja cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos: planificación, transcripción y revisión (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980). Es mediante un proceso de monitorización que se controlan y regulan. Este monitor simboliza la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998) y ejerce una función autorreguladora de la

escritura, por cuanto supone conocimiento y control de las operaciones anteriores (Gallego, García, y Rodríguez, 2014). Escribir un texto requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas (Condemarin y Medina, 2000).

● *Convenciones de la escritura:* La habilidad de escribir tiene relación con la sintaxis y la ortografía, implicada en la lectura y en la escritura. El proceso sintáctico conlleva la comprensión de cómo están relacionadas las palabras, así como conocer la estructura gramatical de la lengua. Los procesos ortográficos refieren a la comprensión de las reglas de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras (Berninger, y Amtmann, 2003; Bui, Schumaker, y Deshler, 2006; Englert et al. 1995; Faigley, y Witte, 1981).

La tercera dimensión de este marco conceptual es la **evaluación**. Se trata de conocimiento y saber hacer que los docentes en formación necesitan dominar y utilizar. Los ámbitos que deben ser enseñados son los siguientes:

● *Propósito y tipos de evaluación:* La evaluación constituye parte integral de un proceso de enseñanza/aprendizaje dinámico e interactivo. Debe ser, por esencia, plural o multidimensional, para responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje escrito y a la heterogeneidad de los alumnos. Esto implica la necesidad de ampliar el repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados (Condemarin y Medina, 2000).

● *Diseño de evaluaciones formativas:* Se trata de la capacidad de elaborar herramientas de evaluación para la detección, el diagnóstico, el seguimiento del progreso (evaluación formativa) y la medición de los resultados (evaluación sumativa) (Condemarin y Medina, 2000), para cada una de las habilidades de lectoescritura que los niños y las niñas deben desarrollar en esta etapa y que fueron detalladas en la Dimensión 2: Conocimiento de la lectoescritura. Se trata de herramientas fundamentales para la autorregulación de la enseñanza.

● *Aplicación de evaluaciones formativas:* Las y los docentes requieren la información necesaria para conocer y usar los estándares educativos existentes en el ámbito de la LEI, así como de una variedad de herramientas y prácticas de evaluación que les permitan planificar y evaluar la lectura y escritura efectiva. Los elementos a evaluar se relacionan con el monitoreo

sistemático del rendimiento del alumno a nivel individual, del aula, de la escuela y del sistema (ILA, 2010).

● *Interpretación y uso de los resultados de la evaluación:* Se trata de conocer, usar e interpretar resultados provenientes de diferentes tipos de evaluaciones que proporcione a los docentes la información necesaria para modificar la instrucción rápidamente. Esto debe darse mientras el aprendizaje esté en progreso y los estudiantes pueden usar los resultados para ajustar y mejorar su propio aprendizaje (S. Chappuis y J. Chappuis, 2008).

En esta investigación se confrontó el marco conceptual con los aspectos que emergen del mapeo de cursos, entrevistas y observaciones. El objetivo fue generar nuevas evidencias sobre el estado actual de la formación docente inicial para lectoescritura a nivel regional, como se explica más detalladamente en el siguiente apartado.



Metodología

El objetivo de este estudio fue conocer los procesos de formación docente para la instrucción de la LEI en el I Ciclo de Educación Básica y formular recomendaciones para asegurar la alineación entre lo que la evidencia dice que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer, y lo que realmente se les enseña en el salón de clases. El trabajo se propuso responder las siguientes preguntas:

1

¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?

2

¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

3

¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder estas preguntas se diseñó un estudio de enfoque cualitativo que inició en julio de 2018 y se completó en marzo de 2019. Los investigadores replicaron el diseño regional en cada uno de sus países de residencia. Para la recolección y análisis de datos se desarrollaron tres tipos de actividades principales: (1) mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de la LEI considerando los marcos conceptuales derivados de la evidencia internacional; (2) entrevistas con formadores de docentes y docentes en formación y (3) observaciones de aulas de docentes en formación. Se espera que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofrezca una imagen de en qué se educa a los docentes para enseñar LEI y las bases para analizar cómo tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

Como parte del trabajo, un equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI realizaron una revisión preliminar de la literatura actualizada para sistematizarlas evidencias sobre lo que los docentes deben saber y poder hacer para enseñar a niños y niñas a leer y escribir. A partir de esta revisión documental se diseñó el marco teórico. Luego, el equipo de investigadores de país planteó un esquema que usó para diseñar el mapeo del currículum, las entrevistas de docentes y docentes en formación y las observaciones en el aula.

En las siguientes secciones se exponen las características de la muestra, el procedimiento y análisis de los datos recolectados en la investigación realizada en Honduras. Los detalles del diseño, instrumentos de recolección de datos y análisis regional pueden consultarse en www.red-lei.com/InvestigaciónRegional

Muestra de la investigación

Para la investigación en Honduras se seleccionó el Profesorado de Educación Básica que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), institución que integra el grupo fundador de la RedLEI.

El programa de formación (PF) está compuesto por 50 cursos o espacios formativos de los cuales se mapearon nueve, relacionados directamente con la enseñanza de la LEI. La selección de los cursos, docentes formadores y docentes en formación se realizó en el mes de septiembre con la colaboración de la



coordinadora de investigación de RedLEI. Se propusieron tres grupos de entrevistados, (1) docentes (formadores y en formación) de cursos que se imparten, (2) docentes de cursos que no se imparten en el trimestre de recolección de datos y (3) docentes en formación que cursan el último año del plan de estudio de formación. En total, cuatro entrevistas de DF y 10 entrevistas de DeF. También, se solicitó información al personal administrativo responsable de coordinar la carrera.

Para el primer grupo, se seleccionaron docentes de dos cursos o espacios formativos EBE-1314Lectoescritura I y EBE-2419Lectoescritura II, impartidos en el periodo de recolección de datos de la investigación (septiembre-diciembre 2018). Se entrevistó a los docentes a cargo (dos docentes) y, por medio de una selección al azar, se entrevistó a tres docentes en formación de cada curso (total seis docentes en formación).

Para el segundo grupo, se revisó la malla curricular y se seleccionó a docentes de un curso (EBE-2524 Lectoescritura III) que no se impartió en el periodo de recolección de datos y se relacionó directamente con la enseñanza de la LEI. Se entrevistó a dos docentes que en los últimos dos años han impartido el curso. Este espacio formativo en el plan de estudio corresponde al V periodo, es decir, segundo año. Una de las entrevistas se realizó en octubre y la otra en noviembre y duraron aproximadamente una hora cada una.

Para el último grupo, se seleccionó al azar a tres docentes en formación que cursan el tercer año del programa, ya que no hubo cohorte de último año para 2018. Ellos proporcionaron

información sobre la manera en que se ha implementado el programa y el conocimiento que tienen sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Las entrevistas se calendarizaron para el mes de octubre y noviembre de 2018 y duraron aproximadamente una hora cada una.

Además del mapeo y las entrevistas, se realizaron siete observaciones de aula. Se siguió la guía de observación establecida por los investigadores para obtener información sobre la implementación del programa de formación en las aulas de los docentes que se están formando. Se seleccionaron dos cursos de los docentes que se entrevistaron y que se impartieron entre septiembre y noviembre de 2018. Se realizaron cuatro observaciones al curso de Lectoescritura I y tres observaciones al curso de Lectoescritura II. Las observaciones de clases fueron de una hora y otras de dos horas, ya que el horario del curso así estaba establecido. Una característica importante de los cursos es que la matrícula no era numerosa.

Por último, para tener una base de datos fortalecida y así apoyar posteriormente el análisis, se programó un grupo focal para docentes formadores y docentes en formación. Para el primer grupo, se seleccionó a tres docentes formadores que han impartido los cursos de lectoescritura y se llevó a cabo el 28 de enero de 2019. Se siguió la guía elaborada por la coordinadora de investigación de RedLEI y la investigadora de país. La duración de las entrevistas fue de una hora. Por medio de este grupo focal se obtuvo información sobre qué se necesita saber, qué no está enseñando y cómo lo está haciendo, específicamente con los contenidos de lectoescritura inicial.

Para el segundo grupo, se seleccionó a tres estudiantes que entran a su cuarto año de formación. Se solicitó permiso para entrevistar a los estudiantes a la Dirección de Formación Inicial de Docentes, se les pidió que fueran seleccionados al azar de los listados de matrícula. El grupo focal se realizó el jueves 6 de febrero. Ellas proporcionaron información sobre la manera en que se ha implementado el programa y el conocimiento que tienen sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Diseño de instrumentos de investigación

A partir de las preguntas de investigación y la definición del marco conceptual de la misma se diseñaron los instrumentos de investigación, a saber, una guía para el mapeo de los currículos, una guía de entrevistas semiestructurada para docentes formadores y otra para docentes en formación, y una guía de observaciones de aula. El diseño de los instrumentos estuvo a cargo del equipo de asesoras de la investigación y fue revisado y completado por el equipo de investigación en plenaria en un taller regional destinado a este fin.

La investigación se adhiere a los principios éticos para la investigación en seres humanos, el Comité de Ética del American Institutes for Research (AIR) revisó el protocolo de investigación y dio el aval regional para su implementación. Para la realización de esta investigación se solicitó un consentimiento informado verbal de cada participante previo a la realización de entrevistas y observaciones. En todo momento los participantes recibieron

un trato digno, respetuoso y profesional. Todos los datos de los participantes fueron manejados con total confidencialidad. Los resultados se almacenaron en una base de datos nacional con formato digital que fue puesta a disposición de los miembros de la RedLEI para futuras investigaciones.

Recopilación de datos y métodos de investigación

La investigación inició en julio de 2018 con el mapeo del currículo de formación inicial docente en el ámbito de la LEI, a partir del marco conceptual de la investigación. Se revisaron los 50 cursos o espacios formativos del PF de Educación Básica. Durante este proceso se seleccionaron nueve espacios formativos (o cursos) relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la LEI:

1. EBE-1314 Lectoescritura I,
2. EBE-2419 Lectoescritura II,
3. EBE-2524 Lectoescritura III,
4. EBE-1315 Módulo Pedagógico I,
5. EBE-2420 Módulo Pedagógico II,
6. EBE-2525 Módulo Pedagógico III,
7. EBE-1209 Lengua y Literatura,
8. EBE-3836 Didáctica de la Lengua y la Literatura,
9. EBE-2628 Taller de Materiales de Enseñanza y Recursos Didácticos.



Para mapear se utilizó la carta descriptiva y el guion metodológico (GM) de cada curso/espacio formativo identificado con contenidos de la LEI. La carta descriptiva es el documento marco que presenta la descripción mínima del espacio formativo y el GM es la herramienta didáctica metodológica que orienta al docente formador (DF) para la planificación del curso/espacio formativo. Estos cursos fueron mapeados y analizados con la ayuda del instrumento diseñado para ese fin y la información fue recolectada por medio de un software elaborado exclusivamente para esta investigación del cual se obtuvo una base de datos en ACCESS 2017-2018.

Seguidamente se realizaron entrevistas a docentes formadores (DF) y docentes en formación (DeF) y observaciones a salones universitarios. Se recibió la autorización del Rector de la UPNFM para que la investigadora de RedLEI realizara las actividades de investigación en la institución. Al comenzar las entrevistas se pidió a los informantes el consentimiento para realizar dicha actividad, además de grabar (solamente audio) y tomar notas escritas. Este mismo procedimiento se siguió al llegar al aula y realizar la observación.

A partir de los horarios establecidos para los cursos observados, se calendarizaron cuatro visitas por curso. Para la programación se consideró aquellos cursos que tuvieran relación directa con la dimensión dos de la matriz de mapeo (conocimiento del contenido de la LEI). La investigadora de país realizó

las observaciones en el mes de octubre y noviembre. Para los grupos focales de docentes formadores y docentes en formación liderados por la coordinadora de la investigación regional, se diseñaron y validaron los instrumentos. Los grupos focales fueron realizados a finales del mes de enero y durante la primera semana de febrero de 2018.

Posteriormente, se transcribieron las grabaciones para su codificación y análisis. Este ejercicio inició en el mes de octubre y terminó en febrero de 2019.

Una vez realizado el mapeo, las entrevistas y las observaciones se conformó una base de datos que se exportó a Excel para ser codificada con el software MAXQDA. Estas tareas iniciaron en noviembre de 2018 y terminaron a principios de marzo de 2019. En la Tabla 1 se detallan las fuentes de información, la muestra y cómo los datos fueron recolectados usando como hilo conductor las preguntas de investigación.

Tabla 1:
Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos

# Preguntas de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1. ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?	Cursos pertinentes del currículum seleccionado.	9 cursos	Los investigadores recolectaron lo que estaba disponible públicamente y luego solicitaron documentos adicionales a la Dirección de Formación Inicial de Docentes (FID /UPNFM).
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?	Cursos pertinentes del currículum seleccionado. Entrevistas con docentes formadores. Entrevistas con docentes en formación. Observaciones del aula. Entrevistas con grupos focales de docentes formadores y docentes en formación.		Guías para el mapeo. Entrevistas semiestructuradas. Guías para observación de clases. Guía de preguntas para grupo focal.
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	Entrevistas con docentes formadores. Entrevistas con docentes en formación. Observaciones del aula. Entrevista focal con docentes formadores. Entrevista focal con docentes en formación.	4 entrevistas 10 entrevistas 7 observaciones 1 entrevista 1 entrevista	Uno a uno con los cuatro docentes formadores en la muestra. Uno a uno con los diez docentes formadores en la muestra. Observaciones de una hora o dos horas clases de los cursos de LEI. Tres docentes formadores. Tres docentes en formación.

Análisis de datos

El equipo de investigación participó en un taller en noviembre de 2018 para discutir el procedimiento a seguir para el análisis de la información proveniente del mapeo de currículums, entrevistas y observaciones para responder las preguntas de investigación. Previo al taller, el equipo de investigadores regionales fue capacitado en el uso del *software* MAXQDA para análisis cualitativo, de manera que al llegar al taller todos tuvieran el dominio necesario para utilizar de forma eficiente la herramienta digital de apoyo para la organización de los datos, codificación y su posterior análisis.

Se procedió a la elaboración de un árbol de categorías a partir del marco conceptual del estudio que fue utilizado para la codificación de todo el material recolectado. Las coordinadoras y las asesoras de la investigación propusieron un primer árbol de categorías que fue revisado y validado en el taller regional con el equipo de investigación. Después de analizar la propuesta se agregaron categorías a cada dimensión. Estas surgieron de la propia información recolectada, así como de categorías que se denominaron “generales” debido a que no se relacionaban directamente con los ámbitos de las tres dimensiones del marco conceptual, pero ofrecían información que enriquecía el análisis para responder a las preguntas de investigación (tabla 2). En el caso de la Dimensión 3, se realizó una modificación de los ámbitos propuestos inicialmente; en la tabla 2 se puede observar la versión final. Usando el árbol de categorías se procedió a codificar todo el material recolectado. La definición de los ámbitos complementarios y las categorías generales se puede consultar en el Anexo 1.

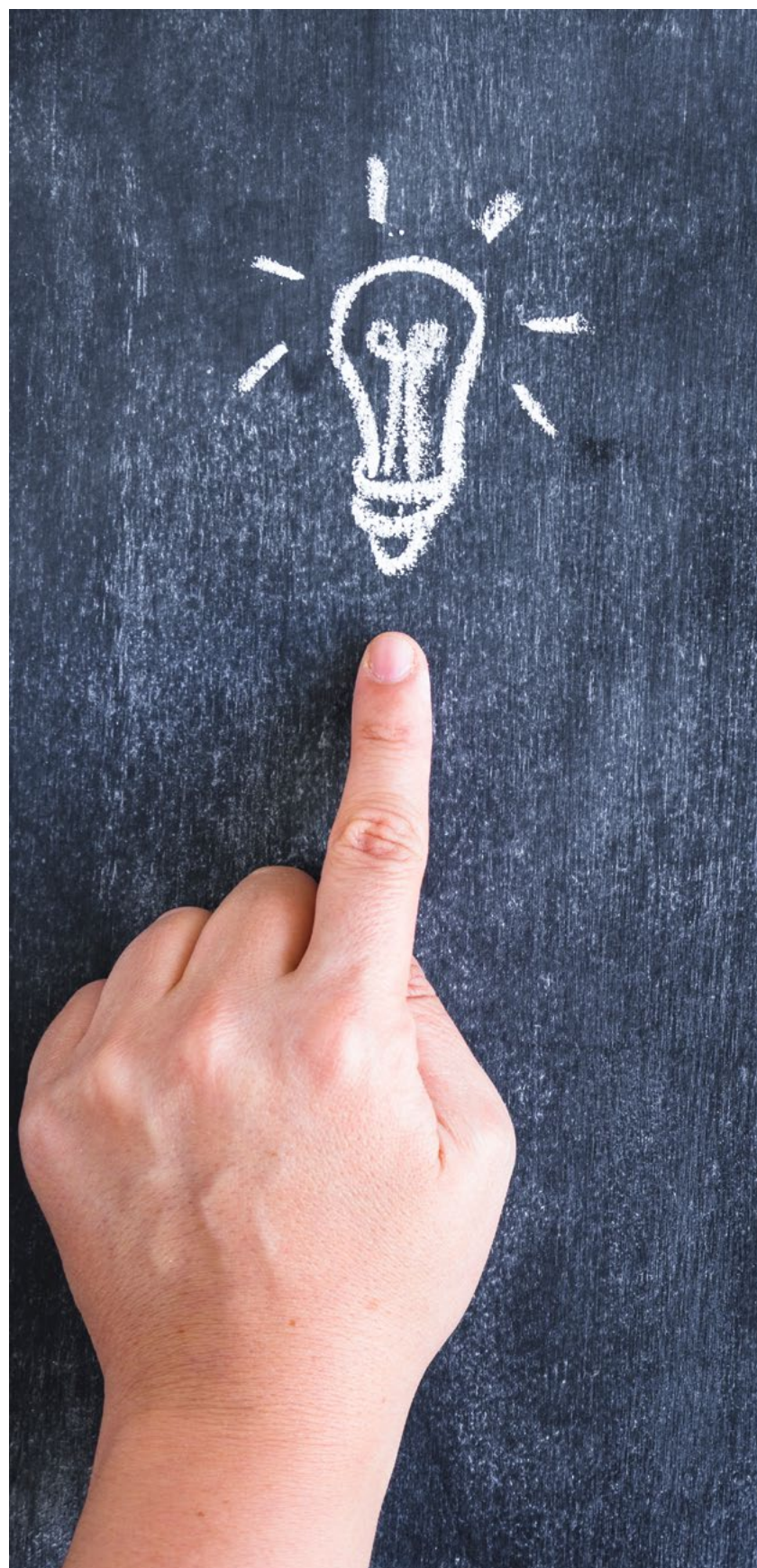


Tabla 2:
Árbol de categorías para análisis de datos

Dimensión 1. Desarrollo infantil	Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI	Dimensión 3. Evaluación
Teorías del desarrollo Teorías del aprendizaje y motivación Desarrollo del lenguaje Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura Etapas del aprendizaje de la lectura* Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura Etapas del aprendizaje de la escritura* Neurociencia de la LEI Psicología y sociología de la lectoescritura Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI Bilingüismo Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura	Concepto de lo impreso Conciencia fonológica Principio alfabético Vocabulario Fluidez lectora Comprensión lectora Lenguaje oral Conexiones entre lectura y escritura Grafomotricidad Expresión escrita Convenciones de la escritura Habilidades implicadas en LEI* Cultura lectora*	<i>(Versión original)</i> Propósito y tipos de evaluación Diseño de evaluaciones formativas Aplicación de evaluaciones formativas Interpretación y uso de los resultados de la evaluación <i>(Versión final)</i> Propósitos de la evaluación Tipos de evaluación Evaluación de los aprendizajes* Diseño de herramientas de evaluación Aplicación de herramientas de evaluación Interpretación y uso de los resultados de la evaluación
Categorías generales		
Enfoque teórico Prácticas pedagógicas Medios didácticos Práctica para los docentes en formación Supervisión/acompañamiento Formas de evaluar el aprendizaje	Estándares nacionales Acceso a currículo nacional que se espera que se enseñe Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de la LEI	Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento el LEI Bibliografía Perfil del docente formador

*Ámbitos complementarios.



Al tener toda la información codificada, se recuperaron los segmentos para realizar un análisis de tipo categorial y una triangulación de datos que permitió responder las preguntas de investigación.

Al finalizar la etapa de codificación se realizó un taller regional para discutir los hallazgos y definir los criterios de escritura de los reportes de investigación por país. En este momento se

proporcionaron las herramientas para que cada investigador realizara la redacción del informe final. A lo largo de dos meses se pusieron en marcha sesiones individuales para discutir los resultados y los investigadores recibieron retroalimentación de los productos entregados. Esto facilitó la redacción y edición del informe final para su posterior publicación.

Análisis de resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación responden a las tres preguntas de investigación planteadas para analizar el programa de formación docente ofertado por la UPNFM en el ámbito de la LEI.

Pregunta 1.

¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?

Los hallazgos de esta pregunta responden al mapeo del currículo de Educación Básica para el I y II Ciclo. Los resultados se presentan por cada una de las dimensiones del marco conceptual basado en la evidencia actual, construido para esta investigación.

Dimensión 1. Desarrollo infantil

La evidencia indicó que de los 13 ámbitos que conforman esta dimensión, el programa de formación analizado carece de los siguientes cuatro ámbitos: etapas del aprendizaje de la lectura, psicología y sociología de la lectoescritura, bilingüismo y transferencia de aprendizaje de L1 a L2. La ausencia de estos ámbitos sugiere una limitación puesto que, según la evidencia, son conocimientos clave para desarrollar una enseñanza efectiva de la LEI.

Las ausencias de los ámbitos mencionados impactan negativamente en la práctica del docente en el aula real y fomenta una formación deficiente. Los docentes formadores desconocen cómo seleccionar material, recursos y estrategias para estimular el desarrollo y evaluar la evolución del aprendizaje de la LEI. A esto se suma que el DeF no

conceptualiza la enseñanza-aprendizaje de la LEI como un recurso de construcción social, capaz de favorecer el proceso de paz y el desarrollo sostenible del país. No abordar el bilingüismo implica no reconocer las ventajas y limitaciones del aprendizaje y dominio de un segundo idioma y su impacto en el procesamiento cognitivo. Al no considerar la transferencia de aprendizaje de L1 a L2 en el contexto hondureño, se limita la comprensión de la complejidad del procesamiento lector y de escritura (secuencia sistematizada de enseñanza aprendizaje de habilidades básicas como requisitos) que enfrentan gran cantidad de niños y niñas. Los que, además, tienen docentes que desconocen cómo enfrentar la planificación efectiva de la enseñanza de la LEI, según sus necesidades lingüísticas. Por consiguiente, si el programa de formación no prescribe estos contenidos, la formación docente no conllevará a la formación de ciudadanos integrales. La tabla 3 describe cómo el PF está vinculado con la LEI.

Tabla 3:
Dimensión 1. Desarrollo infantil en el programa de formación

Ámbito		¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
		Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Bibliografía
1	Teoría del desarrollo	Módulo Pedagógico I	ND	5 horas presenciales	Corresponden al ámbito, actualizadas y de acceso libre
2	Teorías del aprendizaje y motivación	Módulo Pedagógico I	Menciona referentes teóricos	5 horas presenciales	Actualizada, pero la pertinencia difícil de precisar
		Módulo Pedagógico II	ND	5 horas presenciales	Actualizadas, pero no se pudo vincular ninguna a los contenidos
		Lectoescritura II	ND	5 horas presenciales	Actualizadas, pero no se pudo vincular ninguna a los contenidos
		Lengua y Literatura	ND	5 horas presenciales	No se pudo vincular al ámbito
3	Desarrollo del lenguaje	Lectoescritura I	ND	18 horas presenciales	Existe, pero se vincula 1
4	Fundamentos de enseñanza aprendizaje de la lectura	Lectoescritura I	ND	6 horas presenciales	Pertinente
		Lectoescritura II	ND	12 horas presenciales	Existe, pero poco pertinente
5	Fundamentos de la enseñanza aprendizaje de la escritura	Lectoescritura II	ND	12 horas presenciales	Actualizada y pertinente
		Lectoescritura III	ND	12 horas presenciales	Existe, pero poco pertinente
6	Etapas del aprendizaje de la escritura	Lectoescritura I	ND	6 horas presenciales	Pertinente, pero desactualizada
7	Neurociencia de la LEI	Módulo Pedagógico I	ND	5 horas presenciales	Actualizada y vinculada al ámbito
		Módulo Pedagógico II	ND	10 horas presenciales	Actualizada y vinculada al ámbito
8	Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI	Módulo Pedagógico I	ND	ND	No se vinculan con el ámbito
9	Trastornos del desarrollo de la LEI	Lectoescritura I	ND	ND	No se vinculan con el ámbito

ND = No Definido



A excepción del ámbito teorías del aprendizaje y motivación, en el resto no se define un enfoque teórico para su enseñanza. A pesar de que el plan de estudio tiene un área curricular pedagógica, el componente de Lengua no está planteado desde lo pedagógico de manera explícita.

A partir del mapeo se evidenció que algunos cursos prescribieron el estudio de las teorías que se consideran importantes para entender la construcción del aprendizaje como proceso mental complejo, tales como las propuestas de Piaget, de Vygotsky, Skinner, Bruner y Chomsky. Sin embargo, lo hacen desde un abordaje general y sin vincularlo a la LEI y a su aprendizaje.

También, en el ámbito neurociencia de la lectoescritura se aborda el aprendizaje basado en las actuales tendencias psicocognitivas para entender la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En una de las competencias específicas prescribe “comprender los procesos de construcción del conocimiento en niños escolares desde la complejidad de las neurociencias”. Sin embargo, en el GM el planteamiento de este contenido fue teórico y en ningún momento se relacionó con el proceso de lectura y escritura. El abordaje más bien se aleja del planteamiento actual sobre el desarrollo de la red cortical que apoya la escritura y la lectura (McLaren, Ries, Xu, Y Johnson, 2012).

Además, los trastornos del desarrollo de la LEI abordan los contenidos que se enmarcan en los problemas o alteraciones en los procesos

de adquisición y evolución del lenguaje, y se vinculan con la competencia específica: “Reconocer las teorías de la psicolingüística relacionadas con los trastornos en el proceso cognitivo de la lectura y la escritura”. Es así como los contenidos propuestos priorizan la adquisición de la lectura inicial. Sin embargo, cuando se revisó el guion metodológico este contenido no aparecía planificado. Este es un contenido que los docentes en formación deben dominar para dar respuestas en el aula, sustentadas en la evidencia.

En el programa de formación fue recurrente la falta de alineación entre competencias, subcompetencias, indicadores de logros y contenidos para todos los ámbitos. La falta de alineación se evidencia en algunas competencias relacionadas con la lectoescritura que no tienen contenidos conceptuales. También hay contenidos en algunos cursos que carecen de subtemas y se desconoce la profundidad del análisis. Además, los contenidos están fragmentados y en una unidad se identifican contenidos de dos o más ámbitos, en su mayoría sin vínculo con la LEI. Esta falta de especificación en el diseño del plan de estudio refleja que en la construcción del programa de formación no participaron especialistas en LEI que guiaran la estructuración pertinente para la formación de docentes. Las inconsistencias de la propuesta y en el abordaje generalista son manifestaciones de dicha situación. Ante las inconsistencias mencionadas, la formación docente carece de un componente de la LEI que es prioridad para



asegurar los aprendizajes de las niñas y los niños. Esto, además, excluye a los docentes de oportunidades de trabajo por la falta de competencias profesionales.

Otro hallazgo importante se relacionó con la planificación del GM. Se identificó que algunos contenidos de la LEI están propuestos en la carta descriptiva pero no se define la metodología para su enseñanza. Por ejemplo, se observó en el contenido “problemas o alteraciones en los procesos de adquisición y evolución del lenguaje”, pues no se vinculan con la competencia específica: “Reconocer las teorías de la psicolingüística relacionadas con los trastornos en el proceso cognitivo de la lectura y la escritura”, pero no aparecen planificadas estrategias y actividades para su enseñanza. Además, se identificó que el abordaje del contenido Etapas en el proceso de la enseñanza aprendizaje lectoescritura: “*presilábica, silábica, silábica alfabética y alfabética*”, se propone desde las etapas de la escritura y no incluye las etapas

de la lectura; a pesar que la lectura y escritura son procesos complejos que se integran.

Es evidente que en el GM las estrategias de enseñanza no orientan cómo se implementa la propuesta curricular.

Dimensión 2. Conocimiento del contenido sobre Lectoescritura Inicial (LEI)

De los 12 ámbitos de esta dimensión, cinco de ellos: concepto de lo impreso, principio alfabético, fluidez lectora, conexiones entre lectura y escritura y grafomotricidad no se integran ni imparten en el programa de formación analizado. La ausencia de estos ámbitos limita la enseñanza efectiva de la LEI. El resto de los ámbitos son impartidos en un solo espacio formativo y el abordaje, en su mayoría, es general y con poca aproximación a la LEI. Esto se muestra en la tabla 4 junto con otros detalles sobre cómo se abordan los ámbitos.

Tabla 4:
Dimensión 2. Conocimiento del contenido de la LEI en el PF

Ámbito		¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
		Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Bibliografía
1	Conciencia fonológica	Lectoescritura II	Menciona el enfoque comunicativo	18 horas presenciales	Escasa y no se vincula con el ámbito
2	Vocabulario	Lectoescritura II	ND	6 horas presenciales	Existen, pero no están vinculadas a LEI
3	Comprensión lectora	Lectoescritura II	Menciona el enfoque comunicativo	12 horas presenciales	Desactualizada y no se vincula con LEI
4	Lenguaje oral	Lectoescritura II	Menciona el enfoque comunicativo	6 horas presenciales	Desactualizada y no se vincula con LEI
5	Expresión escrita	Lectoescritura II	Menciona el enfoque comunicativo	6 horas presenciales	Desactualizada y no se vincula con LEI
6	Convenciones de la escritura	Lectoescritura II	ND	1 hora presencial	Desactualizada y no se vincula con LEI
7	Habilidades implicadas en LEI	Lectoescritura II	Menciona el enfoque comunicativo	Por lo general son 6 horas presenciales por habilidad	No se vinculan con LEI

ND = No Definido

En la mayoría de los ámbitos, los contenidos no están declarados de manera precisa para el aprendizaje de la LEI. En muchos casos se encuentran dentro de otros contenidos conceptuales, algunos carecen de subtemas sobre la temática y se presentan títulos generales. Con esto el docente formador tiene la opción de planificar de acuerdo a sus creencias, experiencias y conocimiento, y estos pueden ser amplios o limitados. Al igual que en la dimensión anterior, se evidencia la falta de alineación entre competencias, subcompetencias y contenidos declarados en la carta descriptiva.

Con relación a las metodologías para enseñar la LEI es importante señalar que éstas no están declaradas como un contenido que se deba enseñar. El programa de formación prescribe estilos de enseñanza para que el docente formador pueda enseñar el contenido de los cursos (investigaciones bibliográficas y de aula, elaboración de cuadros comparativos, análisis, resúmenes, síntesis, ensayos, mapas conceptuales, trabajo en equipos, talleres), pero no propone metodologías exitosas de enseñanza de la LEI para que los docentes en formación aprendan a enseñar a leer y escribir. Tampoco



se contempla el modelaje por parte del docente formador para cada una de ellas. Dentro de la cultura de la enseñanza aprendizaje en el país se evade por parte del docente formador. Este modelaje no se imparte por tres razones: porque no está prescrito, porque la formación base no fue el magisterio o porque la mayoría de los docentes formadores son del III Ciclo o Media.

La simulación didáctica sí está prescrita como parte de la formación del docente. Por lo general, son actividades propuestas para realizarse en el aula de clases y están dirigidas por el docente en formación. Sin embargo, esto fue considerado como un fallo en la propuesta porque antes de presentar una simulación didáctica se debe haber observado el modelaje que hizo el docente formador. Respecto al uso del tiempo para la enseñanza, es impreciso en todas las dimensiones.

El planteamiento de las clases simuladas en la carta descriptiva y en el guion metodológico (GM) para las habilidades básicas de lectura y escritura es escueto, falta información y descripción de detalles con relación a la habilidad que enseñan, a qué grado la enseñan y cómo la enseñan. Para la enseñanza de las metodologías de los ámbitos, el programa de formación prescribe la siguiente subcompetencia: “Planificar, organizar, adaptar, desarrollar y evaluar propuestas didáctico- metodológicos en el área de lectoescritura para I y II Ciclo”. Sin embargo, al revisar el GM no se identificaron propuestas de metodologías concretas que se

enseñaran en ambos ciclos. Se carece de la práctica para la enseñanza de las habilidades básicas de lectura y escritura en ambos ciclos, lo que limita su capacidad de llevar a cabo las prácticas profesionales de forma exitosa. De hecho, los docentes en formación expresaron no estar preparados para dar clases a los niños y a las niñas de primer grado y esto evidenció que existe un desconocimiento generalizado sobre las habilidades básicas de la LEI.

En cuanto a las referencias bibliográficas prescritas éstas presentan un contenido limitado y no pertinente para la enseñanza de la LEI, lo que limita la enseñanza de estas habilidades.

En relación con el material didáctico propuesto para la enseñanza de las habilidades de la LEI, el prescrito no es el adecuado para cada uno de los ámbitos mapeados, por ejemplo, en el ámbito de conciencia fonológica se señalan láminas con sílabas y alfabetos móviles para modelar estrategias de conciencia fonológica. Pero, de hecho, la conciencia fonológica es una habilidad completamente oral que no necesita el texto. El uso del alfabeto en láminas con sus sonidos correspondientes se utilizaría más bien para trabajar la fonética y no la conciencia fonológica. Esto deja en evidencia que desde el diseño existe desconocimiento de los ámbitos. Consecuentemente, alinear el currículo de la LEI a la evidencia actual y formar a DF en lectoescritura son dos tareas urgentes que la UPNFM debe replantearse.

Dimensión 3. Evaluación

La evidencia mostró que los docentes deben ser formados en múltiples ámbitos, a fin de poder utilizar la evaluación como una herramienta que permite conocer la progresión de los alumnos y plantear modificaciones a las prácticas pedagógicas a partir de los resultados obtenidos. De los seis ámbitos que conforman la dimensión, el programa de formación no integra ni imparte el ámbito de interpretación y uso de resultados de la evaluación.

Los cinco ámbitos abordados, en su mayoría en un espacio formativo (Módulo Pedagógico III) tienen un abordaje general y no específico para la LEI. En el espacio formativo de Lectoescritura III se abordan los ámbitos: tipos de evaluación y diseño de herramientas de evaluación y el contenido se aproxima a LEI. Esto se detalla en la tabla 5 junto a las características de abordaje de cada ámbito.

Tabla 5:
Dimensión 3. Evaluación en el programa de formación

Ámbito		¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
		Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Bibliografía
1	Propósito de la evaluación	Módulo Pedagógico III	ND	ND	Generalistas y sin la pertinencia en LEI. Faltan las referencias del sistema de evaluación nacional.
2	Tipos de evaluación	Módulo Pedagógico III	ND	ND	Generalistas y sin la pertinencia en LEI.
3	Evaluación de los aprendizajes	Módulo Pedagógico III	ND	ND	Generalistas y sin la pertinencia en LEI.
		Lectoescritura III	ND	ND	No se vincula ninguna con los contenidos de evaluación.
4	Diseño de herramientas de evaluación	Módulo Pedagógico III	ND	18 horas presenciales	Generalistas y sin la pertinencia en LEI.
		Lectoescritura III	ND	ND	ND
5	Aplicación de herramientas de evaluación	Módulo Pedagógico III	ND	21 horas presenciales	Generalistas y sin la pertinencia en LEI.

ND = No Definido



En su mayoría, los contenidos se imparten en un curso a cargo de un docente del área de Ciencias de la Educación.

Esta dimensión carece de alineación entre las competencias específicas, subcompetencias, indicadores de logros y contenidos para cada uno de los ámbitos. Por ejemplo, no declara competencias específicas para tipos de evaluación y para el ámbito de diseño de herramientas de evaluación no prescribe competencias, pero sí indicadores de logros. En general, falta un claro planteamiento sobre el grado en que se pueden aplicar las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, cuáles el área curricular y cómo se utilizan en cada ciclo.

En cuanto al abordaje de los contenidos de los ámbitos de evaluación, el análisis demuestra que es general y no tiene énfasis en LEI a excepción del curso de Lectoescritura III donde se identifica que una unidad de evaluación con énfasis en LEI, contempla evaluar, diseñar y aplicarla comprensión lectora con preguntas (*literales, inferenciales: analíticas y de juicio crítico*). Esto confirma que se prioriza por una sola habilidad básica de la LEI, pero producto de una falta de definición de su enfoque teórico, se desconoce qué es y cómo se enseña. También, se desconoce cómo se enseña a diseñar y aplicar herramientas de evaluación para cada ciclo o grado.

Conclusiones generales

A partir del mapeo realizado se identificó que los diferentes espacios formativos o cursos relacionados con la enseñanza de la LEI, no están lo suficientemente alineados con la evidencia actual, tanto por la forma en que se abordan, como por la ausencia de ámbitos requeridos para la formación de docentes que enseñarán a leer y escribir. Para fortalecer la formación de los docentes en Honduras, es fundamental que mediante un análisis curricular y especializado en LEI se integren los contenidos de las tres dimensiones del marco conceptual (desarrollo infantil, conocimiento del contenido de la LEI y evaluación). Con los hallazgos de esta investigación se aspira a mejorar el programa de formación para formar docentes que impacten en el salón de clases al momento de enseñar a leer y escribir.

Respecto al plan de estudio, este presenta una estructura por áreas curriculares y una visión interdisciplinaria en el desarrollo de algunos contenidos de los ámbitos, por tanto, la enseñanza generalista de los ámbitos podría estar relacionada con esta estructura curricular.

Por último, contar con una carta descriptiva escueta, que no guía la práctica del docente formador impacta negativamente en la implementación de la propuesta curricular. Lo anterior tiene relación con el dominio del contenido por parte de los docentes formadores, muchos de ellos son docentes del III Ciclo y Media, esto evidencia la necesidad de mejorar la selección de los docentes formadores encargados de formar a docentes del I Ciclo.

Pregunta 2.

¿Cuáles son las fortalezas y brechas de los currículos de formación inicial docente de la región en el ámbito de la LEI con respecto a la evidencia actual sobre la enseñanza de la lectoescritura?

Los hallazgos de esta pregunta se obtuvieron a partir del mapeo, las observaciones y las entrevistas realizadas.

Fortalezas del currículo prescrito

El programa de formación propone el abordaje general de varios ámbitos de las dimensiones que conforman el marco conceptual de la investigación. El modelo educativo de la UPNFM declara una enseñanza-aprendizaje por competencias (UPNFM, 2014). Asimismo, el programa de formación reafirma la relación teoría-práctica en la formación docente. Dentro de las estrategias metodológicas la carta descriptiva declara que el docente en formación realizará simulaciones didácticas o presentación de una clase como si estuviera en el aula real. También, se menciona el enfoque comunicativo como el nuevo paradigma para el desarrollo de las habilidades comunicativas como la comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

En el apartado *Metodología de evaluación* de las cartas descriptivas se explican los alcances de la evaluación formativa, se enfatiza en la metodología de taller, la autoevaluación y coevaluación en los trabajos de equipo, así como en el uso del portafolio del estudiante. De igual forma, según las observaciones de clases, el docente formador utiliza medios didácticos tecnológicos (presentación con diapositiva y videos, por ejemplo). Respecto a las entrevistas

de los docentes en formación, ellos confirman el uso de los recursos tecnológicos: “Por ejemplo, ...Ella lo hace a través de presentaciones en data show, videos, de esta forma es que nos enseñan” (Categorías generales\3. Medios Didácticos Peso: 0 DeF\DeFLectol 2 Posición: 13 – 13).

En algunas cartas descriptivas del plan de estudio se menciona *el enfoque constructivista y enfoque comunicativo* como enfoques teóricos, asimismo se presentan prácticas pedagógicas como las siguientes: “Elaboración de propuestas didácticas, experimentación de metodologías y estrategias en el aula de clases, investigaciones bibliográficas y de aula... prevalezca la metodología de taller ...se vincule estrechamente con la temática y con los diversos elementos y documentos que conforman el Diseño del Currículo Nacional Básico». Entre los medios didácticos, el programa de formación cuenta con un espacio formativo llamado «EBE-2628 Taller de Materiales Enseñanza y Recursos Didácticos», en el que los docentes en formación simulan clases, elaboran y utilizan material didáctico para la práctica de aula.

También, el programa de formación declara que el docente en formación es integrado al proceso de práctica, la cual inicia en el octavo período y culmina en el cuarto año de su formación.



Ante lo expuesto, el docente en formación se introduce en su quehacer profesional, en donde se aplican los conocimientos, herramientas e insumos obtenidos en los espacios formativos cursados hasta ese momento. La dinámica de las prácticas tiene varias fases: observan, planifican y ejecutan. Al final, deben presentar informes y evalúan su desempeño en función de sus fortalezas y aspectos que deben mejorar. Dentro de las prácticas profesionales está la supervisión y acompañamiento, la cual es coordinada por la Unidad de Práctica Profesional. El Departamento de Educación Básica en la propuesta de asignación académica nombra a un docente formador específico, que se denomina «profesor de práctica profesional», quien supervisa y acompaña a los docentes en formación que se encuentran en los centros educativos. Estos son seleccionados de acuerdo a la accesibilidad que tenga el docente en formación y la disponibilidad del docente tutor de colaborar y compartir experiencias. Por otro lado, los jefes o coordinadores de carrera acompañan en el aula al docente formador, ellos presentan portafolios y luego una entrevista para reflexionar sobre la práctica docente y son tomadas en cuenta para la mejora del plan de carrera.

En cuanto al acceso al CNB y los estándares nacionales que se espera que se enseñen y aprendan, se encuentran prescritos. Los docentes en formación estudian los materiales oficiales de la Secretaría de Educación, por lo cual conocen el contenido, al menos general: *“Bueno, el CNB son los fundamentos, los objetivos que plantea la Secretaría de Educación... En cambio, el DCNB son los contenidos procedimentales,*

actitudinales, las actividades a realizar en dicho tema” (Categorías generales\8. Acceso al Currículo Nacional que se espera que se enseñe Peso: 0DeF\DeFLectoll 3 Posición: 17 – 17). Los docentes en formación reconocen el CNB y el DCNB como material de estudio en el programa de formación.

Por último, la carta descriptiva presenta una bibliografía organizada en tres tipos: mínima, complementaria y materiales adicionales (revistas, sitios webs, vídeos y películas). La primera corresponde a las referencias básicas que orientan la identificación de contenidos prescritos; la complementaria presenta las referencias que apoyan a las primeras y la de materiales adicionales son recursos didácticos en físico y digital para fortalecer el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje. La bibliografía nacional aparece referenciada en el apartado de materiales adicionales (*Acuerdo 0700/ SACE, DCNB Pruebas Estandarizadas de español y matemáticas...*) y dicha bibliografía está vinculada con los contenidos de estudio relacionados con el sistema educativo nacional.

Brechas del currículo prescrito

La ausencia de varios ámbitos en el programa de formación constituye un vacío relevante para la enseñanza de la LEI. Se carece de enfoque teórico de la LEI que especifique qué es y cómo se enseña y aprende. Los docentes formadores y docentes en formación entrevistados desconocen el enfoque y lo confunden con método de enseñanza. Mencionaron que solo



estudiaron el enfoque comunicativo, pero sin tener claro qué es y cómo se lleva a la práctica.

Los ámbitos de la Dimensión 2: Conocimiento de LEI se estudian de manera general porque el diseño del programa de formación responde a áreas curriculares más amplias que la asignatura. Además, el abordaje de los contenidos para el ciclo I y II no están delimitados. Por otra parte, el programa de formación se contradice con el fundamento pedagógico que prescribe, el cual hace referencia a la relación de la teoría con la práctica. Sin embargo, el estudio de los contenidos de estos ámbitos es teórico y con muy poca conexión a la práctica.

Según las entrevistas existe un énfasis mayoritariamente teórico en la enseñanza, lo afirma un docente formador: “...los cursos de módulos pedagógicos planifican tiempo para que el alumno vaya a las escuelas y puede ver el proceso, puede sentarse con los niños, observar, pero creo que las clases, especialmente de la LEI, se han vuelto más teóricas que prácticas” (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 DF\EFDF Posición: 36 – 36).

La interrelación entre la teoría y la práctica está prescrita en el modelo educativo, pero en las cartas descriptivas resulta difícil comprender, con ciertos contenidos, qué implica lo práctico porque no está explícito (UPNFM, 2014). Los docentes en formación consideran que las clases simuladas no son efectivas para aprender a enseñar: “*Se hacen clases simuladas, pero es diferente hacer clases simuladas a tener contacto con la realidad*” (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 DeF\EnfocalDeF Posición: 111 – 113).

Por lo general, el docente en formación no practica lo que aprende porque el docente formador no modela estrategias para la enseñanza de la LEI, quizás porque el currículo no las prescribe de manera explícita. En todo caso, las modela el docente en formación sin recibir una instrucción directa y práctica guiada. Esto ocasiona que, al realizar la práctica en el aula real, sientan temor e inseguridad para enseñar a leer y escribir en los diferentes centros educativos: “Uno se apoya mucho en esta parte que investiga mucho y pregunta y apunta. Son muchas cosas que manejar y realmente no me siento preparada, no siento que tenga todas las herramientas que un docente necesita para tomar un primer grado de 40 niños que es nuestra realidad y enseñarles a leer” (Categorías generales\9. Tiempo previsto a la enseñanza del conocimiento de la LEI El DF Peso: 0 DeF\EnfocalDeF Posición: 183 – 185). Falta conocimiento, práctica y reflexión de lo que se enseña en el aula. Por otro lado, las prácticas pedagógicas exitosas no se están sistematizando y compartiendo como recursos de innovación en los distintos centros regionales donde imparten la carrera.

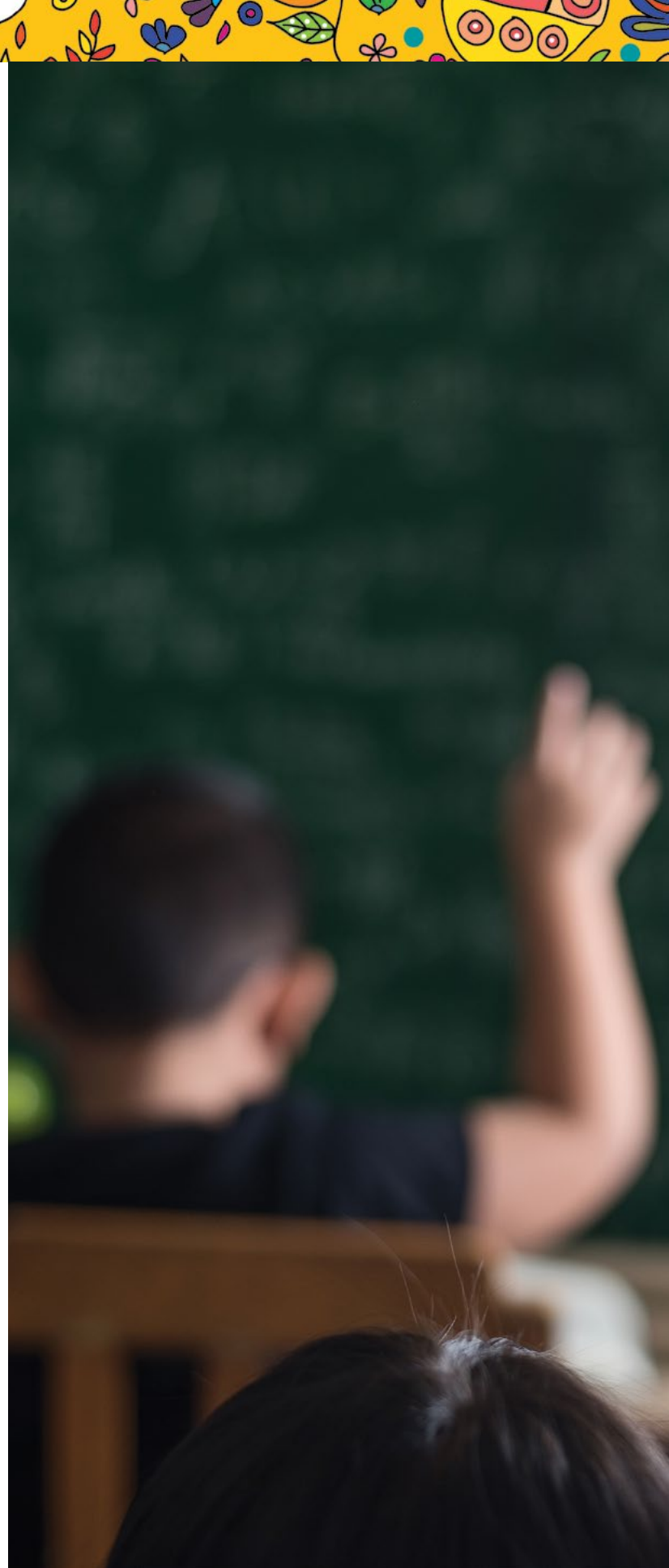
Respecto al énfasis teórico de los contenidos, también se evidenció en la elaboración y utilización del material didáctico. En su mayoría, el abordaje lo hacen en un curso taller de materiales de enseñanza y recursos didácticos, el planteamiento, sin embargo, sigue siendo general. Este taller lo imparte un docente que no es de Lengua. Asimismo, en una unidad del curso de Lectoescritura II, se contempla la elaboración de material didáctico para la LEI (láminas, carteles, pizarrón, alfabeto móvil, libros



artesanales), pero en el guion metodológico no se ubicó en qué ámbito lo trabajan, el grado y cómo lo elaboran. Se identificó además que los docentes formadores de Lengua no utilizan material didáctico para la enseñanza de las habilidades de la LEI, reconocen que el abordaje en su mayoría lo absorbe otro curso.

Otra brecha es la dosificación del tiempo en el guion metodológico. Se logró identificar en la carta descriptiva que lo prescriben de manera total y, al ser determinado por el docente formador, el tiempo no corresponde a la extensión y complejidad de los contenidos. La revisión del currículo mostró la constante falta de precisión del tiempo para abordar cada uno de los ámbitos. Asimismo, prescriben las competencias específicas, las subcompetencias e indicadores de logro, pero resulta difícil conectarlas con los contenidos propuestos, con las estrategias de enseñanza aprendizaje y con las estrategias de evaluación. Esta falta de alineación de la carta descriptiva impide guiar al docente formador para que realice la planificación e implementación eficiente del guion metodológico. Estos guiones, por lo general, son una transcripción de la carta descriptiva, carecen de detalles y no presentan una propuesta clara de cómo se enseña cada contenido conceptual, para que otro docente formador lo pueda implementar. Ante la falta de una planificación homologada y validada es posible que la planificación de un docente formador a otro varíe y, por ende, la formación que reciben los docentes en formación.

La metodología para enseñar los ámbitos de la LEI no está prescrita, lo que se presenta es una serie de estrategias como herramientas





para variar el estilo de enseñar el conocimiento teórico. Lo que más utiliza el docente formador son las exposiciones, trabajo en equipo y talleres. Lo anterior no es suficiente para declarar una metodología constructivista porque falta complementar un aprendizaje que se aproxime a la práctica en condiciones reales.

Según los docentes en formación entrevistados, los docentes formadores enseñan de manera teórica y solamente prevalecen los propósitos y tipos de evaluación: “Se nos pidió exposiciones para que explicáramos los tipos de evaluaciones: lo que es la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y lo que es la evaluación sumativa, pero en sí del poder saber qué estrategia utilizar, no” (Código: Categorías\D3\2. Tipos de evaluación Peso: 0 DeF\DeFLectoll 2 Posición: 20 – 20).

Además, se pudo observar que, ante la falta de un modelaje por parte del docente formador, las clases simuladas no son una estrategia efectiva para aprender porque no se cuenta con la retroalimentación oportuna por parte de los docentes formadores. Los docentes en formación comentan que algunos docentes formadores no proporcionan directrices claras de cómo realizar esa práctica: “...Es así: Bueno, vamos a hacer clases simuladas empieza el grupo tal, fulanito de tal, usted va”, hace su planificación, investiga qué estrategias puede y calzan con el tema que va a dar, le presenta la planificación al docente. El docente le pregunta ¿cómo lo va a dar?, lo voy a hacer así etc. Así me aparece, esta vez corrija esto, corrija el objetivo corrija esto, tráigalo mañana” (Categorías generales\9. Tiempo previsto a la enseñanza



del conocimiento de la LEI (Peso: 0 DeF\ EnfocalDeF Posición: 117 – 120). Sin embargo, el docente formador manifestó que el tiempo no es suficiente para realizar las prácticas de aula, confirmando así el énfasis teórico que se asigna a las clases.

En cuanto a la supervisión y acompañamiento, los docentes en formación no lo consideran efectivo dentro o fuera del aula: “...No recibimos la retroalimentación que ocupamos que nos va a enseñar a aprender de ese momento que fue lo malo, por qué está malo, simplemente todo está bien y no aprendemos por lo mismo” (Categorías generales\5. Supervisión / Acompañamiento que se indica (Peso: 0DeF\ EnfocalDeF Posición: 165 – 172). En esta respuesta se percibe un reclamo a la formación que reciben.

Respecto a las observaciones de aula se pudo identificar que la supervisión y acompañamiento al docente en formación es mínima. La docente formadora solamente se aproximaba a los equipos de trabajo a aportar algunos comentarios sobre el tema que se está trabajando sin propiciar un análisis crítico del ámbito abordado. Por otro lado, se evidenció que para las prácticas profesionales el programa de formación no explica qué tipo y con qué frecuencia debe realizarse la supervisión. La función de la unidad de práctica profesional es diseñar los instrumentos que se utilizan para dar seguimiento y apoyo al docente en formación. El docente asignado como docente de práctica profesional realiza una calendarización de acuerdo con el número de docentes en formación supervisados.

Los contenidos de evaluación son abordados de forma general sin un enfoque en la LEI. La mayoría de los contenidos de evaluación están centrados en un curso y no son impartidos por un profesor de Lengua. Los docentes formadores comentan que no tienen suficiente tiempo para trabajar los contenidos que se incluyen como extra en el programa: “Por eso digo el poco tiempo que tenemos para enseñar evaluación, porque en el plan de estudios la evaluación está en una clase de Módulo y se aborda de manera general. Y entonces el docente tiene que agregarlo a la parte de lectoescritura o didáctica, pero lo agrega como un plus, no es que venga especificado dentro de la carta que yo tenga que trabajar evaluación” (Código: Categorías\D3\3. Evaluación de los aprendizajes (Peso: 0DF\EFDF Posición: 93 – 96).

Lo anterior dificulta que el docente formador enseñe cómo diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para la LEI, mucho menos cómo interpretar y utilizar esos resultados para fortalecer la planificación del grado y tomar decisiones con relación al desempeño de las habilidades de la LEI. A pesar de que el sistema educativo nacional cuenta con pruebas diagnósticas y formativas para los grados, no se analizan ni practican su aplicación porque la misma carta descriptiva no lo propone. El docente formador las desconoce y no tiene la experiencia de haber trabajado en los grados del I Ciclo. De igual forma, la mayoría de los docentes formadores de Lengua son principiantes con deficiencias de las que ya se ha comentado en la investigación.



En cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza y práctica de cada ámbito, los docentes en formación expresan lo siguiente: “Creo que a veces el factor tiempo no permite que se explique como quisiéramos. Muchas veces nos toca investigar por nuestra cuenta... No creo que sea porque el catedrático no quiera sino porque el tiempo no le favorece» (Categorías generales\9. Tiempo previsto a la enseñanza del conocimiento de la LEI Peso: 0 DeF\ EnfocalDeF Posición: 102 – 102). Sobre las prácticas dentro y fuera del aula, los docentes en formación entrevistados comentan que no reciben retroalimentación específica sobre el contenido de enseñar a leer y escribir, a veces se enfocan más en la planificación de las clases. Por un lado, algunos ámbitos no están prescritos de manera explícita, por tanto, no se planifica el tiempo para practicar en el aula. Por otro lado, la cultura de la enseñanza tiene un énfasis teórico.

Usar de manera óptima el tiempo es una competencia profesional que se debe desarrollar y reflexionar. Esto es: cómo organizar el tiempo de práctica dentro o fuera del aula. En las observaciones de clases se evidencia que, ante una falta de planificación clara, el tiempo no se optimiza, se dilata o se comienza tarde y termina antes.

Los docentes en formación deben realizar investigaciones individuales cuando consideran que un ámbito no fue lo suficientemente abordado porque el docente formador así lo solicita. Por lo general, las investigaciones de los docentes en formación carecen de criterios para la búsqueda de información. Esto la convierte en información no confiable.

Con relación al CNB y a los estándares nacionales son contenidos de estudio en el currículo, pero no se vinculan con las habilidades de la LEI. En las observaciones de aula se registró una clase donde se revisaron los CNB y los estándares a nivel de estructura y los fines que persiguen. Estos contenidos son estudiados a nivel teórico, pero sin contextualizarlos en un grado específico. Falta que los estándares se discriminen por habilidad básica.

El perfil del docente formador se evidencia la necesidad de actualización y formación profesional en el área de lectoescritura. Según las entrevistas, en su mayoría los docentes formadores son principiantes, sin experiencia en docencia del I Ciclo. Esto, a excepción de uno que tenía entre dos y tres años de experiencia (Entrevista focal), y de dos que tenían más de 20 años como docentes. El grado académico más alto de los docentes que imparten los cursos de la LEI es el de licenciatura. En cuanto a la actualización, es poca o nula, así como la participación en cursos, talleres o diplomados.

La mayoría de las respuestas de los docentes formadores manifestaron lo siguiente: “Creo que necesidades de capacitación o necesidades de conocer más sobre la lectoescritura todos tenemos, aparte no tenemos especialistas como tal en lectoescritura, creo que las necesidades son bastantes” (Categorías generales\12. Perfil docente formador Peso: DF\EFDF Posición: 54 – 54).

Por otro lado, los docentes en formación demandaron profesionales especialistas que les enseñen a enseñar a leer y escribir. “...Debemos tener los mejores docentes, porque vamos a



enseñar a niños que son la base para las demás áreas educativas. Entonces, ¿usted, piensa que quién le enseña debe estar muy preparado? como le dije, deben ser los mejores” (Categorías generales\12. Perfil docente formador Peso:0 DeF\DeFLectoll 2 Posición: 24 – 24). Aspecto que la UPNFM debe considerar al momento de seleccionar el personal para contratar.

Por otro lado, sobre el perfil de egreso, a los docentes en formación se les preguntó ¿Estaría listo para ir a un primer grado? La mayoría de los de III año contestaron que sí, pero que tenían dudas e inseguridades con la evaluación. En cambio, los de II año dijeron de manera contundente que no porque les faltaba más preparación: “Aún no, creo que me falta preparación, bastante preparación porque tal vez el programa debería enseñar cursos aparte de los que están en el flujograma. La universidad debe implementar cursos donde nosotros como futuros docentes aprendamos cómo ir a enseñar la lectura y escritura a los primeros grados” (Categorías generales\Perfil de egresado Peso: 0 DeF\DeFLectoll 3 Posición: 29 – 29).

La docente en formación afirmó que le falta capacitación para atender primer grado, pero ella era estudiante de segundo año y, por supuesto, que le faltaba formación. Por otro lado, el programa de formación las prepara para el primer y segundo ciclo, pero no dice qué contenidos enseñar en cada uno de ellos. Respecto al perfil de ingreso del docente en formación, según las observaciones de clases y las entrevistas, algunos comentaron que carecían del dominio de las competencias comunicativas. Muchas veces los docentes formadores tomaban tiempo para nivelarles

o retroalimentarles en la comprensión lectora, expresión escrita y en las convenciones de la escritura. Esta brecha influye en el rendimiento académico de los docentes en formación.

Finalmente, en algunas cartas descriptivas solo apareció la bibliografía mínima y no seguía el formato de las demás cartas descriptivas que contenían bibliografía complementaria y materiales adicionales. La bibliografía prescrita no era pertinente para la LEI y los docentes formadores la desconocen. A la pregunta ¿Cuál es la bibliografía que utiliza para enseñar las habilidades de la LEI? respondieron lo siguiente: “Muchos textos que hacen referencia a la clase, por ejemplo, Casanny que hace referencia a la enseñanza de la lectoescritura inicial. Hay otros textos, en este momento no recuerdo el nombre del autor porque es nuevo que estoy utilizando» (Categorías generales\11. Referencias Peso: 0 DF\DFC Posición: 50 – 50): “...Estamos utilizando Mendoza Fillola y otros de USAID como textos de recolección y artículos de escritores que en este momento no recuerdo el nombre que han escrito sobre la lectoescritura” (Categorías generales\11. Referencias Peso: 0 DF\DFA Posición: 38 – 38).

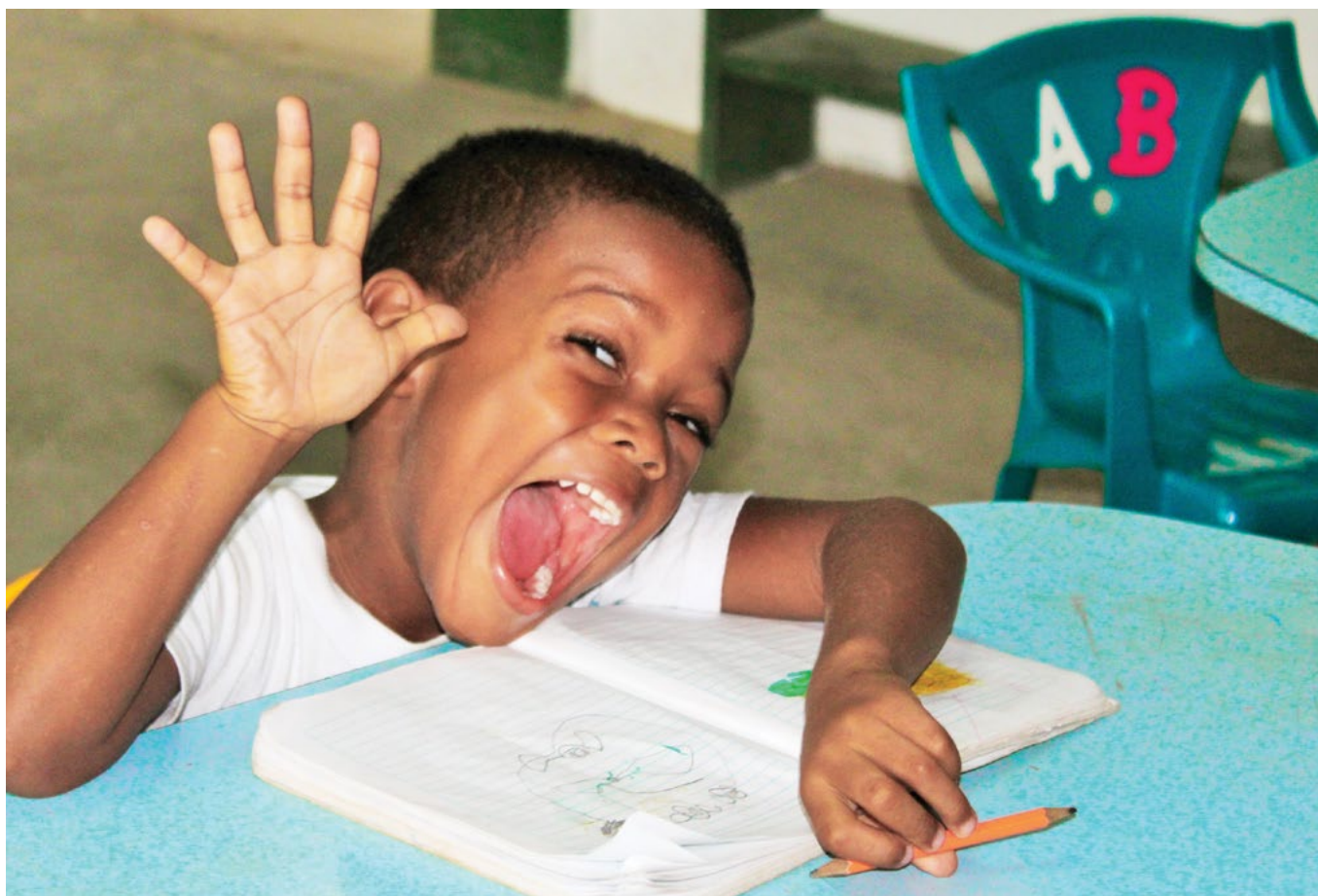
Los autores que fueron mencionados no estudian la LEI, sin embargo, como está prescrita, el docente formador los usa. Se puede concluir que existe escasa y poca pertinencia de las bibliografías relacionadas con las tres dimensiones del marco conceptual de la investigación. El uso adecuado de esta bibliografía dependerá del perfil del docente, de su capacitación y experiencia en la enseñanza de la LEI.

Conclusiones generales

El programa de formación de Profesorado de Educación Básica cuenta con una gran fortaleza y es que el diseño curricular se sustenta en el modelo educativo por competencias.

Por otro lado, el currículo presenta numerosas brechas que limitan la formación que están recibiendo los docentes. El diseño del programa de formación por áreas curriculares impide que el componente de Lengua se desarrolle como tal, consecuentemente deja otro vacío más en la formación del docente. La brecha más evidente es la falta de alineación del diseño curricular con la evidencia que indica qué es LEI, cómo se aprende y enseña. Los hallazgos planean la oportunidad de reestructurar el programa de formación con asesoría especializada. Por

consiguiente, el programa de formación debe prescribir la especialización de la lectoescritura vista desde el desarrollo infantil, habilidades implicadas en la LEI y la evaluación. Es imperativo reducir las brechas en la formación inicial para mejorar el aprendizaje de la LEI en los niños y las niñas y elevar los indicadores educativos del país. Si se contrastan los objetivos específicos de la carrera con la evidencia, se identifican inconsistencias. Los objetivos proponen formar profesionales de la docencia con competencias profesionales docentes del campo disciplinar y pedagógico-didáctico, que les permitan desempeñarse de manera eficiente y eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, a partir de la evidencia obtenida de la investigación, esta propuesta no podrá cumplirse.



Pregunta 3.

¿En qué se diferencia el currículo de formación inicial prescrito del currículo implementado en el ámbito de la LEI?

Los resultados que se presentan son producto del análisis del currículo prescrito y de las entrevistas y observaciones de clases que aportan información sobre la implementación del programa.

Apartir del mapeo se identificó que lo prescrito carece de suficiente información que permita guiar al docente formador para concretizar el currículo. Al momento de observar y entrevistar se evidenció poca o nula modelación y discusión de metodologías exitosas, así como la ausencia de alineación al marco conceptual.

Contenidos sobre LEI

En su mayoría, los contenidos de LEI prescritos en el programa de formación se abordan de forma general en las tres dimensiones: “Bueno, en cuanto a clases que nos enseñan los aspectos biológicos que todo maestro debe saber...Era muy básico, no nos metemos a profundidad a analizar un primer grado” (Categorías\D1\1. Teoría del Desarrollo Peso: 0 DeF\EnfocalDeF Posición: 174 – 180). Por tanto, se confirma lo general y básico que aprenden los docentes en formación con relación al componente de lectoescritura.

Se identificaron modificaciones por parte del docente formador en contenidos que se vincularon a la LEI. Un docente formador comentó que hace adecuaciones de lo prescrito para el contenido *Etapas de adquisición del lenguaje*. Esto demuestra que algunos docentes están revisando el currículo según sus conocimientos y experiencias, y sin supervisión de la Coordinación del Área Curricular de Español.

Coincide la deficiencia a nivel prescrito sobre las habilidades de la LEI. El docente formador y docentes en formación desconocen este conjunto de habilidades para cada uno

de los momentos del proceso de la LEI. Algunos docentes formadores y docentes en formación entrevistados solicitaron que se les contextualizara a qué se referían, otros comentaron que los contenidos de la LEI propuestos en el programa de formación estaban acorde a las bibliografías prescritas (no son pertinentes en LEI), que se caracterizan por su abordaje limitado. A pesar de estar prescrita la relación teoría-práctica, con las observaciones de clases se corroboró que algunas habilidades de la LEI se estudiaron desde un nivel teórico y con un carácter introductorio.

Metodologías para enseñar habilidades de la LEI

En lo prescrito las metodologías en LEI no se estudiaron. Sin embargo, en lo implementado los docentes formadores entrevistados enumeraron algunas estrategias utilizadas para trabajar la conciencia fonológica, comprensión lectora y describieron por qué y cómo las enseñaban: “La conciencia fonológica es un constructo de creciente dificultad, debemos enseñar primero lo más fácil para el niño...

básicamente deben tener conciencia de que en general nuestro idioma está constituido por sonidos” (Categorías\2. Conocimiento fonológico Peso: 0 DF\DFD Posición: 28 – 28).

Otro docente formador expresó: “El uso de canciones, utilizar las rimas, por ejemplo, que tengan temática relacionada para motivar a los niños y que no la sientan tan difícil” (Categorías\2. Conocimiento fonológico Peso: 0 DF\ DFA Posición: 16 – 16).

Sobre la comprensión lectora: “Las estrategias de comprensión lectora se enseñan explícitamente...una a una, es decir, primero se enseña al niño cómo contestar preguntas literales, hay que enseñar explícitamente que las repuestas se encuentran en el texto...” (Categorías generales\2. Prácticas pedagógicas Peso: DF\DFD Posición: 36 – 36). Es bastante positivo que algunas metodologías se estén abordando, pero se deben alinear a lo prescrito para corregir la deficiencia del currículo.

Referencias bibliográficas

La bibliografía es general y no está enfocada en LEI. En cuanto a lo implementado varios docentes en formación realizaron simulaciones de clases y optaron por usar bibliografías digitales. El énfasis fue en LEI y, aunque no estaban prescritas, su elección tampoco fue guiada por el docente formador. Los docentes en formación seleccionaron videos y simularon estrategias de conciencia fonológica con ausencia del dominio del contenido. En este ejercicio se observaron errores conceptuales que no fueron aclarados por el docente formador. Sin embargo, no hubo modelaje por parte del

docente formador y a pesar de reconocerse su importancia, no se propuso una estrategia complementaria para implementar la propuesta curricular. Lo anterior evidenció una deficiencia en el programa de formación, desde lo prescrito no se contó con bibliografías pertinentes a LEI y no hubo un modelo de enseñanza planificado para asegurar que los docentes en formación lograran aprender a enseñar a leer y escribir. El modelaje por parte del docente formador fue una demanda y cobró mayor relevancia porque la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la carrera de Educación Básica, no tenían conocimientos previos de magisterio a raíz de la transformación de las escuelas normales.

Evaluación

Una diferencia significativa fue que el programa de formación no prescribe la evaluación enfocada a los contenidos de los cursos de Lengua. En lo implementado, los docentes formadores de Lengua se ven en la necesidad de abordarlos y comentan en las entrevistas que lo imparten como un plus y dan lineamientos generales a los docentes en formación: “...el docente de Lengua tiene que agregarlo a la parte de LEI o didáctica como un plus, no es que venga especificado dentro de la carta que yo tenga que trabajar los tipos de evaluación” (Categorías\3. Evaluación de los aprendizajes Peso: 0 DF\EFDF Posición: 93 – 96).

Los contenidos de evaluación que se prescriben en el programa de formación se abordaron, en su mayoría, de forma teórica y con poca o nula práctica. Por ello los docentes en formación al ser consultados sobre lo aprendido acerca de



la evaluación, comentaron que los docentes formadores se han quedado “cortos” porque la información que reciben es general y bastante teórica. La exposición grupal fue la estrategia de enseñanza que utilizaron para explicar los tipos de evaluación, pero no recibieron una retroalimentación adecuada, por lo que no aprendieron estrategias de evaluación para cada una de las habilidades de la LEI. Por otro lado, el diseño, aplicación e interpretación de las herramientas de evaluación no están contextualizadas en LEI ni alineadas entre las competencias específicas, subcompetencias, indicadores de logros, metodologías. En lo implementado, el planteamiento de la evaluación en el programa de formación no guía al docente formador de manera explícita sobre qué y cómo enseñar a cada ciclo o grado, por eso muchos docentes en formación lo desconocen y no tienen claridad. Hubo un contenido sobre evaluación que se aproximó a la LEI, pero en lo implementado este conocimiento no se impartió.

Enfoque teórico

El programa de formación no define un enfoque teórico para enseñar la LEI, pero en lo prescrito declara el enfoque constructivista y comunicativo. En lo implementado también fueron mencionados, aunque no hay claridad al momento de enseñar las habilidades de la LEI, no se encontró evidencia de seguimiento de algún enfoque. Según las observaciones de aula: “La docente formadora trabajó el lenguaje oral como habilidad de la LEI, por lo cual repetidas veces mencionó al enfoque comunicativo como la metodología vigente para enseñar LEI en los





centros educativos de Honduras...” (Categorías generales\1. Enfoque teórico Peso: 0 EncGO\GdeOA1 Posición: 31 – 32). En las entrevistas a los docentes formadores, una de ellas comentó que no tenía un enfoque puro, hacía uso de híbridos, aunque no mencionó los enfoques, dijo que tomaba lo funcional para las clases (Categorías generales\1. Enfoque teórico Peso: 0 DF\DFA Posición: 25 – 25). Lo expuesto evidencia que en el programa de formación no se establece con claridad el propósito de la clase de lectoescritura. Los docentes formadores no tienen una perspectiva clara y sistemática de la enseñanza de la lectoescritura para el I y II ciclos. Ellos consideraron la lectoescritura como una totalidad, es decir, no discriminaron que para lectores emergentes el foco es la conciencia fonológica y el aprendizaje del código, y que para lectores con el aprendizaje del código (II Ciclo) es la apropiación de la lectura para comprender. Es imprescindible definir en el programa de formación un enfoque teórico que permita a los docentes formadores y docentes en formación tener claridad sobre cómo enseñar las habilidades de la LEI al I ciclo y cómo consolidar la lectura en el II Ciclo.

Prácticas pedagógicas

El programa de formación prescribe en el apartado de metodologías el uso del portafolio de aprendizaje y diario de aprendizaje, pero en lo implementado los docentes formadores de Lengua no lo trabajaron. En cambio, en las observaciones de clases la estrategia más utilizada por los docentes formadores fue la expositiva con ayudas audiovisuales en algunos casos. Luego están los talleres y el trabajo en



equipo por parte de los docentes en formación con intervención del docente formador. La participación de los docentes en formación fue de un 70%, pues en el trabajo de equipos se requería de otras competencias como la autonomía, creatividad, compromiso, responsabilidad. En términos generales, lo observado confirmó una propuesta mayoritariamente teórica con muy poca práctica de lo aprendido; el estilo que utiliza el docente formador para desarrollar la clase es magistral y se propone principalmente las exposiciones y el trabajo de equipo. De las estrategias prescritas la menos utilizada fue la simulación de clase. Al respecto, los docentes en formación comentaron que no son tan efectivas porque no reciben suficiente retroalimentación. Aunque sería interesante analizar cómo el docente formador y el docente en formación conciben la práctica. El programa de formación cuenta con un área curricular de prácticas profesionales (al final del documento) y al estar al final, es posible que los docentes asuman que hasta ese momento harán las prácticas de lo que están aprendiendo; a pesar de que el modelo educativo declara una metodología teórico-práctica. Aunque el programa de formación tiene en su estructura un componente pedagógico, parece que falta deslindar cuáles son las metodologías para enseñar la LEI y los estilos de enseñanzas que el docente formador utiliza para enseñar la LEI. Lo expuesto está vinculado con el currículo prescrito y con el perfil de los docentes formadores. Para obtener mejores resultados es necesario revisar el programa de formación, brindar más formación y actualización para los docentes formadores.

Elaboración y uso de materiales y medios didácticos

Los materiales y medios didácticos no se estudian en el programa de formación para cada una de las habilidades de la LEI. Estos contenidos están prescritos de manera general y están separados de los cursos que enseñan LEI. Respecto a los medios didácticos y a los recursos educativos como impresos, audiovisuales, informáticos, pizarrón, entre otros, están prescritos y según las observaciones de clases, el docente formador y docentes en formación para sus clases expositivas utilizan, con mayor frecuencia, las presentaciones con diapositivas en *Data Show*. Sin embargo, es importante el uso de material manipulativo principalmente cuando se enseñan las habilidades de la LEI. Ante lo expuesto el programa de formación debe priorizar que los cursos que estudian medios didácticos estén vinculados con las habilidades básicas de la LEI.

El programa de formación establece en los espacios formativos de lengua el uso de los materiales del modelo educativo nacional, como el CNB y el DCNEB, estándares y programaciones, que se presentan como contenidos complementarios, es decir, están expresados de forma implícita (Secretaría de Educación, 2003a; Secretaría de Educación, 2003b). En lo implementado se estudian de manera teórica y no se contextualizan por cada una de las habilidades de la LEI. Los docentes en formación entrevistados afirmaron que conocen estos documentos a nivel de estructura y los fines que persiguen, pero en ninguna de sus respuestas, los relacionan

con las habilidades de la LEI. Respecto a los estándares, no todos los docentes formadores tienen el mismo dominio de conocimiento para enseñar estándares nacionales, unos lo explicaron de manera superficial y otros, en cambio, profundizaron: “Sí existen estándares de lectura. Como le repito, hay muchos vacíos, por ejemplo, no hay estándares para enseñar principio alfabético, hay muy poco sobre un estándar para enseñar fluidez lectora, el estándar de comprensión lectora es igual en todos los grados” (Categorías generales\7. Estándares nacionales Peso: 0 DF\DFD Posición: 65 – 65). Los docentes formadores al carecer de formación y experiencia de trabajo en el I ciclo, al desconocer la mayoría de las habilidades de la LEI, no identificaron las falencias de los currículos para proponer cambios que sirvieran de validación de estos materiales y para generar una nueva propuesta al enseñar.

Práctica para docentes en formación

El programa de formación establece las simulaciones didácticas para practicar lo enseñado, pero estas prácticas no son frecuentes, principalmente en los cursos de Lengua. De igual forma, en las prácticas no prescribe el modelaje, lo que da como resultado que la enseñanza sea más teórica. Por otro lado, en lo prescrito están declaradas las visitas a los centros educativos o pasantías para los cursos de módulo pedagógico, pero no así para los cursos de Lengua (lectoescrituras). Sin embargo, a pesar de no estar prescrito para estos cursos la docente formadora consideró oportuno realizar una pasantía con sus docentes en formación.

Según una observación de clases, los docentes en formación compartieron la experiencia realizada en un centro educativo: “GdeOA3 Los integrantes del equipo expusieron en esta clase que, visitaron una escuela, dictaron una oración a los niños para que escribieran y así evidenciar la etapa en el que se encontraban, grabaron un video y lo mostraron en la exposición durante la clase” (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 EncGO\GdeOA3 Posición: 52 – 52). Los docentes en formación realizaron la pasantía, pero no se retroalimentó la experiencia ni se generó suficiente reflexión. Se evidenció que los docentes en formación carecían de prácticas centradas en la enseñanza de la lectoescritura mientras cursaban los espacios formativos en los primeros años de su formación. Por tanto, si no hay una práctica sistemática, estructurada y guiada por el docente formador los resultados no son efectivos, tal y como lo comentaron los docentes en formación entrevistados. El modelaje y la retroalimentación oportuna son pasos del modelo de la enseñanza directa que impacta en el aprendizaje de los docentes en formación. Cuando se apropian de la metodología, adquieren seguridad en el aula real y posteriormente en el campo laboral.

Tiempo prescrito para la enseñanza de la LEI

La carta descriptiva declara un número total de horas clases para cada curso y el docente formador divide el tiempo de acuerdo con sus perspectivas. El único tiempo que coincide en lo

prescrito y en lo implementado en el programa de formación es el de las prácticas profesionales (no se mapearon en la recolección de datos porque en el apartado de áreas temáticas no contempla contenidos de la LEI). El tiempo es un aspecto del programa de formación que se debe replantear. Si no hay claridad del tiempo para enseñar las habilidades básicas de la LEI, muy difícilmente los docentes formadores tendrán dominio para decidir qué habilidad de la LEI toma más tiempo para enseñar. De igual forma, para el II Ciclo qué habilidad toma más tiempo. Por ejemplo, enseñar vocabulario para el I ciclo toma menos tiempo en relación con el II ciclo. Es necesario dosificar el tiempo prescrito de acuerdo a las habilidades de la LEI que se van a enseñar. Planificar el tiempo en función de los objetivos a enseñar para que el docente en formación tenga tiempo para practicar, crear y desarrollar habilidades. Esto fortalecerá sus competencias y hará que la clase sea más motivada, productiva y eficaz.

Referencias

Se encuentra una clasificación de bibliografía variada y algunas actualizadas, pero no toda es pertinente para los ámbitos. En cuanto a lo implementado, los docentes formadores de Lengua desconocen cuál es la bibliografía pertinente para enseñar la LEI y a veces no logran nombrarla. Mientras otros docentes formadores y docentes en formación investigan otras referencias para aprender y enseñar las habilidades básicas de la LEI. Mientras el programa de formación carezca de un enfoque para enseñar la LEI, es imposible que los docentes formadores y docentes en formación

tengan claridad sobre el uso de la bibliografía. En la medida que el perfil del docente formador sea formado o capacitado en lectoescritura va a reorientar las fuentes bibliográficas pertinentes para lectores iniciales, permitiéndole contextualizar y delimitar los contenidos.



Conclusiones generales

El currículo de formación inicial prescrito y el currículo implementado en el ámbito de la LEI presentan diferencias. Al currículo prescrito le falta un planteamiento sobre qué y cómo enseñar la lectoescritura para el I y II Ciclo. Por otro

lado, una de las diferencias más significativas y evidentes en lo prescrito y que influye negativamente, es la ausencia de contenido de la LEI y de prácticas de metodologías que ayuden al docente en formación a enseñar. Las fuentes de recolección de datos confirman un currículo mayoritariamente teórico con muy poca práctica de lo aprendido. Por lo que, los docentes en formación aprenden lo general y básico de la LEI a nivel teórico. Además, hay errores conceptuales en el diseño del programa de formación que el docente formador no identifica porque su formación profesional se lo limita, por ejemplo, no hay claridad en los constructos de conciencia fonológica y principio alfabético. Es decir, que al enseñar la conciencia fonológica la confunden conceptualmente y metodológicamente con la decodificación. Por último, ante un currículo prescrito que no tiene claridad y carece de sistematicidad con relación a los ciclos, difícilmente la implementación del currículo se concretiza y el principio de calidad disminuye en la formación docente.





Discusión de los resultados

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) goza de una posición privilegiada en el contexto educativo hondureño por su amplia cobertura nacional. Como institución comprometida con los procesos de aseguramiento de calidad y de mejora académica de la formación docente de la carrera de Educación Básica, los resultados de esta investigación serán un insumo valioso para evaluar el plan de estudio y el desempeño académico de los docentes. A partir de lo que la evidencia propone para enseñar la LEI, se analizó el programa de Formación de Profesorado en Educación Básica para conocer el proceso de cómo forman a los docentes.

Los hallazgos respecto a la alineación del currículo de la formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre la lectoescritura, indican que el programa de formación tiene varias ausencias de ámbitos



requeridos para enseñar a leer y escribir. Además, está estructurado en áreas curriculares, plantea una visión general de los contenidos y tiende a que la especialidad se debilite y cree vacíos en la formación de los docentes en formación. Por otro lado, el programa de formación tiene el gran desafío de reducir las brechas del currículo y dar sostenibilidad a las fortalezas. Una de las brechas es la falta de un diseño curricular delimitado para el I y II Ciclo y con una alineación a la LEI en las tres dimensiones. Esta misma falencia se presenta en el guión metodológico, el cual pretende facilitar en el aula la concreción del programa de formación. Sin embargo, una de las mayores fortalezas de este programa es que prescribe un modelo educativo por competencias, el estudio de los materiales del modelo educativo nacional, el uso de las TIC, así como cuatro espacios formativos de prácticas en el aula real. Estas fortalezas pueden servir de base para construir una verdadera ruta para la mejora de los aprendizajes en lectoescritura de los niños y las niñas del país.

Además, el currículo prescrito tiene varias diferencias o congruencias con relación al currículo implementado en el ámbito de la LEI, una de ellas es que carece de información completa y precisa que permita al docente formador concretizar el currículo, y muchas de ellas influyen negativamente. Para fortalecer el currículo implementado se necesita de una formación docente que impacte los aprendizajes de los docentes en formación. La UPNFM tiene como reto asegurar docentes calificados y capacitados en la lectoescritura.

Ante los resultados expuestos la formación inicial de docentes no se corresponde en

su mayoría con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura. La UPNFM tiene la responsabilidad de rediseñar nuevamente el plan de formación, tomando en consideración lo que dicen la evidencia y los especialistas a fin de que el currículo prescrito y el implementado enseñe el aprendizaje de la LEI en Honduras.

Limitaciones

El desarrollo de esta investigación afrontó algunas limitaciones que deben ser consideradas para entender el alcance del análisis, entre ellas se encuentran:

1. No se logró acceder a varios GM por cada espacio formativo mapeado, algunos fueron entregados con retraso. Es por eso que el mapeo se realizó con un GM por curso. Debido a que el programa de formación se rediseñó en el 2014-2015 y para el III trimestre de 2018 se realizó un cambio de autoridades en la dirección y coordinación general de FID (ahora Departamento Académico) fue limitado contar desde el inicio con todos los GM para mapear, los cuales pudieron proporcionar más información para la investigación sobre el currículo implementado. Hubiese sido enriquecedor mapear varios GM de un mismo curso para observar diferentes niveles de aplicación en términos de gestión curricular.
2. Dentro de la propuesta de la muestra, estaba la entrevista a los docentes en formación de último año, pero estas entrevistas no se realizaron porque para 2018 no hubo

cohorte de último año, por lo tanto, no se pudo cumplir con esta indicación del diseño de la investigación. Para resolver se optó por incluir docentes en formación de tercer año.

3. La ausencia de una planificación unificada por los docentes formadores restringió la oportunidad de obtener una información sobre la entrega de conocimiento.

Recomendaciones

1. Incorporar los hallazgos de la investigación regional a las políticas públicas educativas, a fin de poner en práctica estrategias y asegurar la calidad de la formación en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la LEI en el país.
2. Revisar el diseño del programa de formación con asesoría especializada, es decir, basado en lo que dice la evidencia actual y que responda a las necesidades del docente en formación, a la carrera y a las exigencias del Sistema Educativo Nacional. Socializar la propuesta con docentes en formación, egresados y personal de la Secretaría de Educación para enriquecer el diseño curricular. También, alinear las competencias, subcompetencias, indicadores de logro y contenido. Asimismo, proponer metodologías para enseñar la LEI, tiempo para practicar dentro del aula, y materiales para enseñarla en función de las tres dimensiones del marco conceptual de la investigación: desarrollo infantil, conocimiento de la LEI y evaluación. Esto permitirá mejorar la formación del

docente y asegurar que tengan dominio de contenidos y conocimientos pedagógicos en LEI.

3. El Departamento Académico de Educación Básica tiene la tarea de revisar el programa de formación acorde a los hallazgos de la investigación y fortalecer el monitoreo de las redes académicas para una mejor administración del mismo. Entre las acciones que se deben desarrollar están:
a) Revisar y validar los GM para contar con un banco de herramientas de planificación;
b) capacitar a los docentes formadores en el conocimiento del Modelo Educativo por Competencias (el desconocimiento y falta de dominio dificulta la comprensión para una planificación pertinente);
c) seleccionar y organizar un repositorio de datos, ya sean digitales e impresos en LEI para asegurar la homologación del discurso académico y
d) revisar aspectos de forma y estilo en el programa de formación, por ejemplo, corregir el aspecto gráfico de la carta descriptiva con errores ortográficos, por ejemplo: *EBE-1315 Módulo Pedagógico I*, en el apartado de áreas temáticas, la enumeración de unidades de contenido se salta de la 4 a la 8. También, hay unidades de contenidos que no tienen un desglose de los subtemas. Todas estas acciones fortalecen el currículo prescrito e implementado.
4. Delimitar el abordaje de los contenidos de la LEI para el I y II Ciclo de la Educación Básica, puesto que la reestructuración del sistema educativo implica la reestructuración de la formación y trabajo pedagógico en ciclos.



5. Definir en el programa de formación un enfoque teórico para enseñar LEI, es decir, que facilite al docente en formación cómo enseñar a leer y escribir. También, proponer referencias bibliográficas pertinentes para LEI.
6. Establecer como una práctica pedagógica el modelaje por parte del docente formador en los espacios formativos de Lengua. Es pertinente que el docente formador demuestre, explique la habilidad básica de LEI o estrategia que está enseñando. Lo anterior, propicia una práctica guiada que debe recibir el docente en formación. Por otro lado, es necesario tener centros educativos seleccionados, donde se dispongan de tutores exitosos que acompañen a los docentes en formación en las diferentes prácticas profesionales.
7. El perfil de los docentes formadores debe reflejar formación y actualización en LEI. La selección del personal es un punto clave para mejorar la enseñanza aprendizaje de la LEI dentro del aula universitaria en el país. Por otro lado, se deben aprovechar los actores claves que tiene el país en el tema de lectoescritura, el instituto de investigación que tiene la universidad, el INIES, y la Unidad de Desarrollo Profesional Docente (DEPRODO), para capacitar a los docentes formadores de esta unidad académica. También, esta capacitación del personal se complementa con los acompañamientos efectivos que puedan recibir los docentes formadores de parte del jefe o coordinadores académicos. Para ello, el Departamento de Educación Básica debe dar seguimiento a la implementación de ese programa de formación rediseñado con docentes noveles y los que tienen experiencia o antigüedad.
8. Plantear a la Secretaría de Educación la alineación de los materiales del Currículo Nacional Básico en correspondencia con la enseñanza de la LEI.
9. Proponer una investigación curricular como la realizada para las otras áreas curriculares a fin de conocer las fortalezas y debilidades del diseño y fortalecer la formación.
10. Para próximos estudios de investigación, conformar la muestra con los demás centros regionales universitarios de la UPNFM que ofertan la carrera de Educación Básica para el I y II Ciclo. Lo cual va a permitir una visión más completa de la formación docente.

Anexo 1

Definición de ámbitos complementarios

- *Enfoque teórico:* Incluye el paradigma, marco conceptual, referente, posición o punto de vista para analizar la lectoescritura inicial con la intención de comprender e interpretar su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Prácticas pedagógicas:* Acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y la forma de relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013).
- *Medios didácticos:* Componentes mediadores del aprendizaje que contribuyen al logro de los objetivos de un contenido dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Cervantes y Colmenero, 2016).
- *Práctica para los docentes en formación:* Programación de actividades que enfrentan al docente en formación a situaciones reales en las que observa, interviene, reflexiona, reconstruye, valora, desarrolla habilidades para la solución de problemas y reafirma su compromiso social y ético, con la intención de ir construyendo su identidad como docente (Sayago y Chacón, 2006).
- *Supervisión / acompañamiento:* Monitoreo pedagógico que consiste en el seguimiento permanente de las tareas asignadas al docente en formación o docente formador, con el objetivo de conocer el nivel de su desempeño para asesorarlo y capacitarlo según sus resultados (Regalado, Tantaleán y Vargas, 2016).
- *Formas de evaluar el aprendizaje:* Proceso que permite obtener evidencias para juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje e implementar acciones de mejora.
- *Estándares nacionales:* Instrumentos para acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos educativos y miden la adquisición de conocimiento por los estudiantes, el desempeño de los docentes, de los directivos y de los administradores del sistema escolar (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).
- *Acceso al currículo nacional que se espera que enseñe:* Posibilidad de conocer y consultar el currículo nacional que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo alumno en cada nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo.
- *Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas asignadas a la enseñanza del conocimiento de LEI según los programas de los cursos mapeados.

- *Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas que los docentes formadores o los docentes en formación indican que se dedicaron para la enseñanza de conocimiento de LEI según las observaciones y entrevistas realizadas.
- *Bibliografía:* Fuentes de consulta y búsqueda representadas en libros, revistas, periódicos, entrevistas, documentos, películas, emisiones de radio o televisión, información de internet, discos multimedia, avisos publicitarios, etc. (Patiño, 2005).
- *Perfil del docente formado:* Conjunto de competencias requeridas para realizar la actividad profesional como docente formador de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad de una institución determinada.

Referencias bibliográficas

- Adger, C. T., Snow, C. E. y Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language*. Multilingual Matters.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en Educación Infantil. *Revista Arista Digital*. 16 (6), 48-54.
- American Psychiatric Association (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5®. Washington D.C.: American Psychiatric Pub.
- American Speech-Language-Hearing Association (2008). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines [Guidelines]. Recuperado de www.asha.org/policy.
- August, D. y Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barletta Manjarres, N., Córtez Román, N.A. y Medzerian, S. (2012). From official educational policy to the composition classroom: Reproduction through metaphor and metonymy. *Journal of Writing Research*, 4 (1), 31-51. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2012.04.01.2>
- Bazerman, C., Farmer, F., Halasek, K. y Williams, J. M. (2005). Responses to Bakhtin's "Dialogic Origins and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary Schools" Further Responses and a Tentative Conclusion. *Written Communication*, 22(3), 363-374.
- Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Unicef.
- <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040005.pdf>
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Berninger, V. W. y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems; Research



- into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). NY: Guilford Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4341987/>
- Brem, S., Bach, S., Kucian, K., Kujala, J. V., Guttorm, T. K., Martin, E. y Richardson, U. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter–speech sound correspondences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(17), 7939-7944.
- Bruning, R. y Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (2e). (pp. 160-173). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Bruns, B. y Luque J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Bruns, B. y Luque, J. (2016). Honduras. Perfil de País. Washington D.C.: BIRF, Banco Mundial.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2, 244-260. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula.
- Casey, B., Davidson, M. y Brice, R. (2002) Functional magnetic resonance imaging: basic principles of and application to developmental science. *Developmental Science*, 5 (3), 301-309.
- Cervantes, G. y Colmenero, I. (2016). *Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados*. Cuba: Maestro y sociedad.
- Chappuis, S. y Chappuis, J. (2008). *The Best Value in Formative Assessment*. Educational Leadership: 65 (4), 14-19.
- Chesterfield, R. y Abreu-Combs, A. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report*. Washington D.C: USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Santiago: LOM.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. y Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–167. doi:10.1007/s11881-004-0007-y

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diario La Gaceta

Decreto N°262-11. (2011). Ley Fundamental de Educación. República de Honduras. Diario La Gaceta.

Decreto N°1360-14 (2014). Reglamento de la Carrera Docente. Diario La Gaceta.

Decreto N°1378-14 (2014). Reglamento de la Formación Inicial de Docentes. Diario La Gaceta.

Decreto No. 33,713 (2015). La transformación de las Escuelas Normales, Bellas Artes y Nacional de Música., República de Honduras. La Gaceta

Decreto No. 34, 825 (2018). Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República, Ejercicio Fiscal 2019. La Gaceta

Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: a study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam: Pragmatics and Beyond New Series.

Díaz, C., Villalon, M. y Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), p 331-345

Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Manizales: Universidad de Manizales.

Englert, C. S., Garmon, A., Mariage, T., Rozendal, M., Tarrant, K. y Urba, J. (1995). The early literacy project: Connecting across the literacy curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 18, 253-275. doi.org/10.2307/1511233

Faigley, L. y Witte, S. P. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 2-11.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gallego, J.L., García, A. y Rodríguez, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66 (4), 39-53. doi: 10.13042/Bordon.2014.66404

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. y Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York, NY: Cambridge University Press.

Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of Cortical Circuitry and Cognitive Function. *Child Development*, 58, 601-22. <http://dx.doi.org/10.2307/1130201>

Graham, S. y Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A



- Carnegie Corporation *Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greene, W. H. (1999). *Análisis econométrico*. Madrid: Prentice Hall.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holdgreve-Resendez, R.R. (2010). *Concepts of Print (cont.)*. Extracted from Concepts of Print and Genre Slides from angel.msu.edu on September 22, 2010. TE 301: Learners and Learning in Context.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799.
- Hoyle, S. y Adger, C. T. (1998). Introduction. In S.M. Hoyle and C.T. Adger (eds) *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood* (pp. 3– 22). New York: Oxford University Press.
- International Literacy Association (2010). *Standards for Reading Professionals – revised 2010*. A position statement of the International Reading. Newark, DE: author.
- International Reading Association. (2007). *Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, DE: author.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). Honduras. Encuesta Permanente de Hogares. Honduras: INE.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., Eklund, K. M., Guttorm, T. K., Lohvansuu, K., ... Lyytinen, H. (2010). Newborn brain event-related potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex*, 46, 1362–1376. doi:10.1016/j.cortex .2010.06.003
- Liston, C., Watts, R., Tottenham, N., Davidson, M. C., Niogi, S., Ulug, A. M. y Casey, B. J. (2005). Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4), 553-560.
- Lucas, T. y Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. En Cochran Smith, M., Feiman-Nemser, S., y McIntyre J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 606- 636), Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15. Latindex.
- McEwan, P. J. (2014). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 1 – 42.
- McField, G. P. y McField, D. R. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. P. McField (Ed.), *The miseducation of English learners* (pp. 267–298). Charlotte, NC: Information Age.
- McKenna, M.C. y Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction, second edition*. New York: Guilford.
- McLaren, D., Ries, M., Xu, G., y Johnson, S. (2012). *A Generalized Form of Context-Dependent Psychophysiological Interactions (gPPI): A Comparison to Standard Approaches*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3376181/>
- Menyuk, P. y Brisk, M. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences Paperback*. Springer.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22:379–399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- Montúfar, H. (nov, 2015). *Temas críticos para formular políticas de formación docente. El debate actual. Propuesta nacional* [Diapositiva de Power Point].
- Munakata, Y. y Yerys, B.E. (2001). All together now: When dissociations between knowledge and action disappear. *Psychological Science*, 12(4), 335-337. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9280.00361>
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved November 11, 2005, Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. (US), p.7
- Olesen, P., Westerberg, H. y Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience*. 7(1), 75. doi:10.1038/nn1165

- OREALC-UNESCO (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbuche.
- Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Patiño, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018) Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018. Washington, Communications Development Incorporated, p.24.
- Regalado, O., Tantaleán, L. y Vargas, M. (2016). *El Monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente*. Perú: Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G. (2005). The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English Language Learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. doi:10.1177/0895904805278067
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism. Second edition*. Oxford UK. Blackwell Publishers Inc.
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Mérida, Venezuela. *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66 Universidad de los Andes.
- Secretaría de Educación. (2003a). Currículo Nacional Básico. Honduras.
- Secretaría de Educación. (2003b). Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica. Honduras
- SEFIN. (2018). Presupuesto General de la República. Honduras: Diario La Gaceta.
- Shanahan, T. (2015). Common Core State Standards: A New Role for Writing. *Elementary School Journal*, 115, 464-479.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates,
- Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 24-42). Argentina: Homo Sapiens.
- Tunmer, W. E. y Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93.

- 
- Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH). (2017). Honduras.
- UPNFM. (2005). Reglamento Estatuto de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Honduras: SEU.
- UPNFM. (2014). El Modelo Educativo Tegucigalpa. Sistema Editorial Universitario (SEU).
- UPNFM. (2015). Plan de estudio Profesorado de Educación Básica de I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura. Honduras: Sistema Editorial Universitario (SEU).
- Wong-Fillmore, L. y Snow, C. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.



✉ inforedlei@uvg.edu.gt

Facebook [@RedLeiCAC](#)

Twitter [@RedLEI_org](#)

LinkedIn [/in/RedLEI](#)

Website www.red-lei.org