



Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras

Preservice Teacher Education in teaching Early Grade Literacy in the Basic Education Teaching Curriculum for the I and II Cycles and the bachelor's degree of the Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) in Honduras

Volumen 20, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-17

Maura Catalina Flores Estrada

Citar este documento según modelo APA

Flores Estrada, Maura Catalina. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41598

Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras

Preservice Teacher Education in teaching Early Grade Literacy in the Basic Education Teaching Curriculum for the I and II Cycles and the bachelor's degree of the Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) in Honduras

Maura Catalina Flores Estrada¹

Resumen: El objetivo del artículo es presentar los hallazgos de la investigación que analizó el estado de la formación inicial docente (FID) para la enseñanza de la Lectoescritura inicial (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. Se mapeó el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo en el grado de Licenciatura en el ámbito de LEI, a partir de un marco de referencia basado en la evidencia actual sobre la enseñanza de la lectoescritura. Asimismo, se entrevistó y observó a docentes formadores y docentes en formación para recolectar información. El estudio de enfoque cualitativo se llevó a cabo de julio 2018 a marzo de 2019. Los resultados mostraron la fortaleza del diseño curricular sustentado en el modelo educativo por competencias. Sin embargo, los cursos relacionados con enseñanza de LEI no están lo suficientemente alineados con la evidencia contemporánea; el currículo presenta brechas y limita los procesos de formación de los docentes porque no proporciona un grado suficiente de dominio de contenidos y conocimientos de pedagogía de la LEI.

Palabras clave: investigación curricular, lectoescritura inicial, formación inicial docente, educación superior

Abstract: One of the main limitations to educational progress in Central America is the poor quality of teacher training. Because of this, the majority of those teaching at the primary level, have not mastered Early Grade Literacy (EGL) content knowledge and skills. The objective of this article is to present research findings which analyze the state of EGL pre-service teacher education at the National Pedagogical University (UPNFM) of Honduras. The data comes from a mapping of the EGL courses of the Basic Education Teaching Curriculum for the I and II Cycles in the bachelor's degree field, against a conceptual framework based on current evidence on the teaching of EGL. In addition, teacher trainers and teachers in training were interviewed and observed. This qualitative study was carried out from July 2018 to March 2019. The results show that the strength of the program is the curricular design based on the competency-based education model. However, courses related to EGL teaching are insufficiently aligned with the scientific evidence. There are gaps in the curriculum that weaken the teacher training process and result in gaps in teacher trainees' mastery of EGL content and pedagogical knowledge. These findings are presented along with recommendations for improving teacher training as a part of other efforts to provide greater opportunities to children.

Key words: curricular research, early grade literacy, pre-service teacher education, superior education

¹ Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Dirección electrónica: mauraf@upnfm.edu.hn ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6070-3256>

Artículo recibido: 15 de noviembre, 2019

Enviado a corrección: 31 de marzo, 2020

Aprobado: 20 de abril, 2020

1. Introducción

En Honduras se acogió favorablemente la propuesta de investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) para examinar cómo se forma al futuro cuerpo docente egresado del nivel superior para enseñar la lectura y escritura, considerando lo que sugiere la evidencia científica. Los antecedentes que se presentan a continuación explican el origen del programa de formación del país que se analizó en el estudio.

La formación de docentes en el país es liderada por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). A partir de 1996 se incorporó en la estructura del sistema educativo nacional el nivel de educación básica, ampliando los seis grados de la educación primaria a nueve, lo que transformó los contenidos, métodos y materiales educativos del currículo (Secretaría de Educación, 2015). El nuevo modelo de la Educación Básica es uno de los principales resultados de la actual reforma educativa nacional.

En 1998 se inició la profesionalización de docentes de primaria en servicio mediante un programa de formación de nivel universitario. Los indicadores más bajos del rendimiento educativo se concentraban en los tres primeros grados de la Educación Básica: el 60% del fracaso escolar se focalizaba en el primer grado. Ante la necesidad de actualizar la formación docente, el Banco Mundial financió el proyecto de profesionalización. A la UPNFM se le adjudicó el proyecto luego de presentar la propuesta de un plan de estudios ajustado a las necesidades que demandaba la Secretaría de Educación (SE) en ese momento. El propósito del proyecto, denominado Programa de Formación Continua (PFC), fue contribuir al mejoramiento de la Educación Básica, especialmente de los tres primeros grados. El proyecto se implementó inicialmente en un grupo de educadores reclutados con base en un censo docente de nivel nacional. El título que se les acreditó fue de Técnico Universitario de Educación Básica (I y II ciclos), pero enmarcado en el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB). El grupo participante tuvo la oportunidad de continuar sus estudios hasta culminar una Licenciatura de Educación Básica (I y II ciclo) que se inició en abril del año 2002 (UPNFM, 2015).

Posteriormente, con las nuevas reformas educativas, el Reglamento Formación Inicial de Docentes estableció como requisito mínimo el título de Licenciado en Educación para ejercer la carrera docente a partir de 2018. Esta iniciativa trataba no solamente de elevar la formación de docentes al nivel universitario, sino de replantear las nuevas competencias profesionales a partir de las necesidades sentidas de formación y, en consecuencia, que se

formara a nuevos grupos de profesionales que respondieran de manera directa e indirecta a las exigencias determinadas por la sociedad hondureña (Decreto N°1378-14, 2014). La UPNFM, a través de la Dirección de Formación Inicial de Docentes (FID), entre 2014 y 2015 rediseñó el plan de estudio de 2002 considerando los requerimientos establecidos en el Currículo Nacional Básico y la Ley Fundamental de Educación, para adecuarlo a las condiciones concretas y las necesidades de la sociedad hondureña. Este plan de estudios se comenzó a implementar en 2016.

Como resultado de la transformación de las escuelas normales, la UPNFM absorbió cinco centros regionales universitarios (antiguas escuelas normales) y tres centros universitarios regionales con el objetivo de ofrecer la carrera de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo en el grado de Licenciatura (UPNFM, 2015). La administración de los centros regionales quedó en manos de la Dirección de Formación Inicial Docente cuya estructura organizativa era la de un coordinador general y un coordinador de carrera hasta junio de 2019, pero el Consejo Superior Universitario de la UPNFM, mediante acuerdo, elevó su categoría a departamento académico.

Actualmente, la carrera de Educación Básica es administrada por un equipo ubicado en el campus central e integrado por personas con los cargos de jefe, secretaría académica y coordinación de áreas curriculares. En cambio, en los demás centros regionales, la administra una persona en el cargo de coordinación de carrera. El Programa de Formación que se implementa tiene un corte generalista e incluye 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 la persona que coordina el área curricular desde el campus central de Tegucigalpa y es, a la vez, docente y encargada del monitoreo de las Redes Académicas Curriculares en los centros regionales (UPNFM, 2015)

En esta investigación se analizó el programa de Profesorado de la Educación Básica para el I y II Ciclo en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, institución miembro de la RedLEI. El marco teórico, diseño y proceso de recolección y análisis de datos del estudio se describen en el ensayo introductorio de esta revista titulado: “¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional”. En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada en Honduras.

Ver marco teórico general de la la RedLei [aquí](#).

2. Metodología

La investigación se condujo con base en un diseño regional, cuyo enfoque es cualitativo. Para responder las tres preguntas de la investigación se analizó la información de los cursos mapeados, las entrevistas semiestructuradas con el cuerpo de docentes formadores (DF) y de docentes en formación (DeF) y las observaciones del aula. Para robustecer la información sobre las entrevistas realizadas a DF y DeF se optó por regresar al campo y se realizó un grupo focal con DF en enero de 2019 y otro con DeF en febrero de 2019, proceso que apoyó posteriormente la discusión. El análisis reveló que el currículo es generalista, es decir, aborda contenidos de diferentes ámbitos del conocimiento educativo en un área curricular y, además, no tiene relación directa con el aprendizaje de la LEI. Tampoco incluye propuestas de metodologías basadas en la evidencia investigativa.

La información recolectada en las entrevistas a DF y DeF se organizó en varias categorías generales: enfoque teórico, prácticas pedagógicas, medios didácticos, prácticas para docentes en formación, supervisión y acompañamiento, formas de evaluar el aprendizaje, estándares nacionales, acceso al 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 de LEI, referencias, perfil del docente formador y perfil de ingreso del docente en formación, información detallada en el artículo introductorio.

La unidad de análisis fue el programa de estudio del Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), el PF está compuesto por 50 cursos o espacios formativos, de los cuales se mapearon nueve relacionados directamente con la enseñanza de la LEI (UPNFM, 2015).

Las entrevistas con DF se sostuvieron con dos docentes que impartieron los cursos de lectoescritura en el periodo de recolección de datos de la investigación (septiembre-diciembre 2018). También se entrevistaron a dos DF encargados de enseñar asignaturas relacionadas con la LEI que no se impartieron en el periodo de recolección de datos, quienes ofrecieron información para conocer más de la visión del DF sobre el diseño e implementación de los cursos. Se entrevistó además a seis DeF seleccionados al azar, quienes cursaban los espacios formativos de lectoescritura (estos cursos de primero y segundo año del profesorado fueron los observados) y a tres DeF de tercer año de la carrera. La duración de las entrevistas semiestructuradas fue en promedio de una hora.

Se seleccionaron dos cursos de lectoescritura que se impartían en el trimestre, cuyos contenidos y metodologías de enseñanza estaban relacionados con la LEI, para realizar las observaciones de aula. Esta actividad se llevó a cabo de octubre a noviembre de 2018.

3. Resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación responden a las tres preguntas de investigación formuladas para analizar el programa de formación docente ofertado por la UPNFM en el ámbito de la LEI (para más detalles leer artículo introductorio). El análisis curricular permite afirmar que el programa de formación (PF) está parcialmente alineado con la evidencia investigativa sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años, qué deben saber y qué deben poder hacer el cuerpo de docentes en formación para su efectiva instrucción. El mapeo revela que el programa omite ámbitos requeridos para enseñar la lectura y escritura como habilidades complejas. Además, está estructurado en áreas curriculares, por tanto, adopta una visión generalista de los contenidos que tiende a debilitar la especialidad y deja vacíos en la formación del grupo de DeF.

La falta de alineación también se evidencia en la estructura del plan de formación. Hay poca relación entre algunas competencias y sub-competencias con los contenidos e indicadores de logro. Asimismo, hay falta de correspondencia entre lo prescrito, el dominio de la metodología de enseñanza por competencias y la forma en que se diseñan los cursos. En la tabla 1 se resume, a manera de ejemplo, la falta de alineación del plan de formación en uno de los espacios formativos relativos a la lectoescritura.

Tabla 1

Falta de alineación del diseño del plan de formación de Educación Básica para el I y II Ciclo

Espacio Formativo	Descripción del espacio formativo	Competencias	Subcompetencias	Indicadores de logro	Contenidos
EBE-1009 Lectoescritura I	Es un espacio del área curricular de lengua y por ende de la dimensión 2, conocimiento del contenido de la lectoescritura inicial (LEI).	Declara cinco competencias y solo una está relacionada con los conocimientos del contenido de LEI, las demás pertenecen al desarrollo infantil.	Declara nueve subcompetencias, pero es difícil precisar su pertinencia con las competencias de la dimensión 2 porque la redacción es muy general y no se prioriza el conocimiento del contenido de la LEI.	Prescribe nueve indicadores de logro, algunos de los cuales no se relacionan con los contenidos declarados.	Prescribe seis unidades temáticas, de las cuales solo una se relaciona con contenidos para el conocimiento de la LEI. Lo restante son conocimientos del desarrollo infantil. En resumen, los contenidos no están declarados de manera precisa para el aprendizaje de la LEI.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la carta descriptiva del espacio formativo de Lectoescritura I, 2020.

Los temas ausentes en la dimensión de Desarrollo infantil incluyen las etapas del aprendizaje de la lectura, psicología y sociología de la lectoescritura, bilingüismo y transferencia de aprendizaje de la lengua materna (L1) a una lengua adicional (L2). Según la literatura científica, estos son conocimientos clave para desarrollar una enseñanza efectiva de la LEI (Akyeampong, Pryor, Westbrook, y Lussier, 2011; Chesterfield Culver, Hunt y Linan-Thompson, 2005; Falconer-Stout, Messner, y Wedekind, 2015; Kyeyune et al., 2011).

En la Dimensión de Conocimientos de la LEI, cinco de sus doce ámbitos están fuera del programa de formación: concepto de lo impreso, principio alfabético, fluidez lectora, conexiones entre lectura y escritura y grafomotricidad. El resto de los ámbitos se imparten en un solo espacio formativo y el abordaje, en su mayoría, es general y con poca aproximación a la LEI.

La lectoescritura está prescrita como un tema común para el I Ciclo (primero, segundo y tercer grado) y II Ciclo (cuarto, quinto y sexto grado). Un aspecto muy problemático de esta área curricular es que el grupo de formadores no tiene en el programa referentes teóricos que le permitan diferenciar la instrucción y metodologías para cada ciclo. El hecho de que las bases conceptuales y procedimentales de las habilidades básicas de lectoescritura para los dos ciclos no se hagan explícitas en el programa, limita la capacidad del grupo de DeF de llevar a cabo las prácticas profesionales de forma exitosa. En el mismo sentido, en los cursos mapeados se prescribe que la práctica de lo aprendido se realice mediante simulaciones de clases. Estas estrategias didácticas son implementadas en el aula por el grupo de DeF. Sin embargo, el PF adolece de orientaciones al formador para hacer el modelaje, actividad importante para que sus estudiantes observen al DF como experto y luego apliquen el conocimiento adquirido como se sugiere de manera explícita en las microenseñanzas programadas dentro del aula de clases, y en las prácticas profesionales que se realizan en aulas reales en el cuarto año de formación.

El currículo no especifica el número de horas que se deben impartir en cada uno de los ámbitos incluidos para las tres dimensiones. Se prescribe la duración total del curso sin información de su distribución por tema. Por tanto, el grupo de DF queda en libertad de asignar el tiempo de enseñanza según sus creencias, experiencias y conocimiento. Este margen de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas fundamentales como la extensión de cada contenido, puede ser problemático para un cuerpo de DF que carecen de supervisión y acompañamiento pertinente en el cual apoyarse para despejar sus interrogantes. En cuatro de los nueve cursos mapeados los contenidos relacionados con

Desarrollo infantil y Evaluación los imparte un docente del área de Ciencias de la Educación. Los temas de estas dos Dimensiones se incluyen en un área curricular que se denomina ciencias de la educación, que aborda temas generales, lo que hace aún más evidente la escasa especialización en LEI del programa de formación en estudio.

En cuanto a las referencias bibliográficas prescritas, éstas abordan un contenido limitado y poco relevante a la enseñanza de la LEI. En su mayoría están desactualizadas y es difícil precisar su relación directa con cada uno de los ámbitos de las tres dimensiones analizadas. Esto es evidencia de que el programa, desde su diseño, deja por fuera contenidos clave para la formación eficaz de quienes van a enseñar sobre la LEI a la niñez del futuro.

El mapeo, las observaciones y las entrevistas realizadas permitieron recolectar información valiosa para responder la segunda pregunta de investigación relacionada con las fortalezas y brechas del plan de estudios de formación inicial docente de la UPNFM, en relación con la evidencia investigativa en el ámbito de la LEI. El PF tiene el gran desafío de dar sostenibilidad a las fortalezas y reducir las brechas identificadas en el currículo que abordamos a continuación.

Una de las fortalezas más evidentes es que se prescribe un modelo educativo por competencias que reafirma la relación teoría-práctica en la formación docente (UPNFM, 2014). Además, en los fundamentos del modelo educativo se declara el objetivo de ofrecer una educación con enfoque constructivista y humanista. Las cartas descriptivas de los cursos, por su parte, mencionan el enfoque comunicativo como guía y dentro de las estrategias metodológicas se afirma que el estudiantado realizará simulaciones didácticas o presentación de una clase como si estuviera en el aula real. Asimismo, se prescribe el estudio de los materiales del modelo educativo nacional, el uso de las TIC, así como prácticas en el aula real en cuatro espacios formativos, una de ellas, en la que todo el cuerpo de DeF debe hacer práctica, es la del primer grado. Estas fortalezas son la base para construir una ruta para la mejora de la formación de docentes que apoyarán el aprendizaje de la LEI en los primeros grados en Honduras.

Respecto a las brechas, la primera tiene relación con la falta de un diseño curricular específico para el I y para II Ciclo alineado a las tres dimensiones de la instrucción efectiva de la LEI considerados en el marco conceptual del estudio. Esta misma ausencia se observa en el guion metodológico que se ofrece como recurso de planificación para facilitar en el aula la concreción del programa de formación. El guion, al igual que las cartas descriptivas, son

escuetas y carece de numerosos elementos necesarios para orientar la toma de decisiones sobre contenidos y metodologías validados por la evidencia. Ante lo expuesto, el cuerpo de docentes debe guiarse con su sentido común y experiencias.

La ausencia de varios ámbitos en el PF constituye un vacío relevante para la enseñanza de la LEI, así como el hecho de que los que se incluyen se estudien de manera general porque el diseño del programa se compone de áreas curriculares más amplias que los cursos. Se carece además de fundamentos teóricos que expliquen qué es, cómo se enseña y cómo se aprende la LEI. Es comprensible, por tanto, que el grupo de DF y DeF entrevistados desconozcan el enfoque del programa y lo confundan con los métodos de enseñanza. Cuando se hizo la pregunta a DeF, mencionaron que solo se aborda el enfoque comunicativo, pero sin explicar qué es y cómo relaciona con la instrucción.

En el mismo sentido, el estudiantado considera que las clases simuladas son poco efectivas para aprender a enseñar porque carecen de la retroalimentación oportuna por parte del cuerpo de DF: “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 grupo de DeF no practica lo que aprende porque sus docentes no modelan estrategias para la enseñanza de la LEI, quizás porque el currículo no las prescribe de manera explícita. En el mejor de los casos, se modelan sin ofrecer una instrucción directa y práctica guiada. Lo que se recibe en el aula universitaria, por tanto, no es suficiente en términos de conocimientos, práctica y reflexión. Esto ocasiona que, al realizar la práctica en aulas reales (prescritas al final de la formación) de diferentes centros educativos, sientan temor e inseguridad para enseñar a leer y escribir.

La forma en que se organiza el tiempo en el guion metodológico es otra brecha importante. Se logró saber que la carta descriptiva solo prescribe la duración total de los cursos. En la revisión del currículo se pudo constatar que no se precisa el plazo para abordar cada uno de los ámbitos. Le corresponde al DF determinar la distribución de las horas disponibles entre los diferentes contenidos y se encontró que ésta no corresponde a la extensión y complejidad de los mismos. La falta de orientación sobre la distribución del tiempo limita la planificación e implementación eficiente del guion metodológico.

Asimismo, la metodología para enseñar los ámbitos de la LEI no está prescrita. Lo que se presenta es una serie de estrategias y herramientas para variar el estilo de enseñar el conocimiento teórico. Lo que más utiliza el cuerpo de DF son las exposiciones, trabajo en

equipo y talleres. La metodología aplicada no es suficiente para declarar que es constructivista porque falta complementarla con actividades de aprendizaje que se aproximen a la práctica en condiciones reales.

En cuanto a la supervisión y acompañamiento, el grupo de DeF no lo considera 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. En las observaciones de aula se pudo conocer que la supervisión y acompañamiento al DeF es mínima. La DF solamente se aproximaba a los equipos de trabajo a aportar algunos comentarios sobre el tema sin propiciar un análisis crítico del ámbito abordado.

Los contenidos de evaluación se abordan de forma general sin enfoque en la LEI. La mayoría de los contenidos de evaluación están centrados en un curso y no son impartidos por un profesor del área curricular de lengua. El grupo de DF comentan que no tienen suficiente tiempo para trabajar los contenidos extra que se incluyen en el programa (Código: Categorías\D3\3. Evaluación de los aprendizajes Peso: 0 DF\EFDF Posición: 93 – 96). Por tanto, se le dificulta al DF enseñar cómo diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para la LEI y más aún interpretar y utilizar esos resultados para fortalecer la planificación y tomar decisiones para mejorar el desempeño en las habilidades de la LEI. A pesar de que el sistema educativo nacional cuenta con pruebas diagnósticas y formativas para cada grado, su aplicación no se analiza ni practica porque la misma carta descriptiva del plan de estudio no lo propone.

El Currículo Nacional Básico (CNB) y los estándares nacionales son contenidos de estudio del plan de formación, pero no se vinculan con las habilidades de la LEI. En las observaciones de aula se incluyó una clase donde se revisaron la estructura y fines del CNB y los estándares. Estos contenidos se estudian a nivel teórico, pero sin relacionarlos con un grado específico. Hace falta que los estándares se asocien a las habilidades básicas.

El estudio hizo evidente la necesidad de que se actualice el perfil para el grupo de DF para agregar en los requisitos la formación profesional en el área de lectoescritura. Según las entrevistas, la mayoría del cuerpo de DF son profesionales novicios en la carrera, sin experiencia en docencia del I Ciclo. El grado académico más alto de docentes que imparten los cursos de la LEI es el de licenciatura, aunque se debería tener una especialización en

grado de maestría para impartir dicho nivel. El grupo de DeF demanda profesionales especialistas que les enseñen a enseñar a leer y escribir. La UPNFM debe considerar este requerimiento al seleccionar a su planta docente.

Respecto al perfil de egreso y su relación con la enseñanza de LEI, al grupo de DeF se les preguntó: ¿Estaría listo para ir a un primer grado? La mayoría de estudiantes de III año contestaron que sí, pero también dijeron tener dudas e inseguridades sobre cómo diseñar, aplicar e interpretar los instrumentos de evaluación para la LEI. En cambio, los de II año dijeron de manera contundente que no porque les faltaba más preparación. Este último grupo de estudiantes, aunque cursaron los tres espacios formativos sobre lectoescritura, perciben que les falta dominio de las didácticas y las prácticas en ambientes reales como las aulas de primer y segundo grado. En las observaciones de clases y las entrevistas con DF se conoció de las carencias en las competencias de comunicación con las cuales el grupo de DeF inicia el programa. Se encontró que, debido a ello, muchas veces el tiempo de la formación se dedica a nivelar o retroalimentar sobre comprensión lectora, expresión escrita y convenciones de la escritura, lo que reduce el tiempo para la enseñanza de la LEI. Esta brecha influye en el aprendizaje del estudiantado.

La bibliografía prescrita es escasa y poco relevante para la LEI en las tres dimensiones consideradas en el marco conceptual de esta investigación. El cuerpo de docentes formadores, como norma general, la desconocen, lo cual es muy problemático porque el uso adecuado de esta bibliografía depende del perfil, capacitación y experiencia en la enseñanza de la LEI del grupo de educadores que hace uso de ella.

La tercera pregunta condujo al análisis de las diferencias o coincidencia entre el currículo prescrito y el realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial. A través del mapeo se encontró que lo prescrito no ofrece suficiente información para guiar al DF en la concreción del currículo. En las observaciones y entrevistas, por su parte, se recolectó evidencia de la falta de alineación del currículo a las tres dimensiones del marco conceptual.

Los contenidos de la LEI en las tres dimensiones analizadas que se prescriben en el programa se abordan de forma general. Con relación a esto, un DeF dice: “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). En las entrevistas con DF y DeF hubo quienes solicitaron que se les explicara a qué se refería la pregunta que pedía

abordar contenidos relacionados con la enseñanza de la LEI. También se recibieron comentarios de que los contenidos de la LEI propuestos en el programa de formación estaban acorde a las bibliografías prescritas, aunque no son pertinentes a la lectoescritura inicial y se caracterizan por su abordaje limitado. A pesar de estar prescrita la relación teoría-práctica, por medio de las observaciones de clases se corroboró que algunas habilidades de la LEI se estudian desde un enfoque teórico y a un nivel introductorio.

Las metodologías efectivas para enseñar las habilidades de la LEI de las que da cuenta la literatura científica no están prescritas. Sin embargo, el grupo de DF entrevistados, al referirse a las actividades que implementan, enumeraron algunas estrategias utilizadas para el desarrollo de la conciencia fonológica y la comprensión lectora y describieron por qué y cómo las enseñaban. Es alentador que algunas de estas metodologías se estén enseñando, pero no hay garantía de que el próximo grupo de docentes las continúen enseñando también porque no es un proceso sistematizado y prescrito.

Una debilidad significativa del PF es que la evaluación se aborda de forma que no ayuda a orientar al DF, de manera explícita, sobre qué y cómo enseñarla en cada ciclo o grado. Los contenidos sobre evaluación son generales y los imparte un docente de ciencias de la educación como se explicó anteriormente, debido a que el currículo tiene una orientación generalista donde la especialidad se debilita. En la implementación del currículo, el cuerpo de DF del área curricular de lengua se ve en la necesidad de abordar este contenido y, según las entrevistas, lo imparten como un tema extra que ofrece lineamientos generales al grupo de DeF: "...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 las formas de evaluación de la LEI" (Categorías\D3\3. Evaluación de los aprendizajes Peso: 0 DF\EFDF Posición: 93 – 96).

El PF no contiene un enfoque teórico sobre la enseñanza de la LEI, pero declara el enfoque constructivista y comunicativo como la orientación a seguir. Al implementar el currículo, el cuerpo de DF no distingue etapas en el aprendizaje de la lectoescritura para el I y II ciclo. Se considera que es un proceso uniforme, de manera que no se asume que para lectores emergentes lo central es el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje del código, y que para lectores que ya dominan el código lo es la apropiación de la lectura para comprender.

Las prácticas pedagógicas se prescriben en el apartado de metodologías e incluyen el uso del portafolio y del diario de aprendizaje. Estas dos estrategias no se llevan a la práctica

en la implementación del currículo. En las observaciones de clases se encontró que las estrategias más utilizadas fueron la exposición y la clase magistral, con ayuda de audiovisuales en algunos casos. También se observó la aplicación de otras estrategias como talleres y trabajo en equipo del cuerpo de DeF con intervención de DF. De las estrategias prescritas, la menos utilizada era la simulación de clases. Lo observado evidencia que el programa de formación es una propuesta mayoritariamente teórica que ofrece pocas oportunidades de llevar a la práctica lo aprendido.

Los materiales y medios didácticos incluidos en el PF no están previstos para usarse en el desarrollo de cada una de las habilidades de la LEI. Se hacen menciones generales de los mismos que no guardan relación con los cursos relacionados a la lectoescritura. Los tipos de medios didácticos y de recursos educativos prescritos incluyen los impresos, audiovisuales, e informáticos, además del pizarrón. En las observaciones de clases se encontró que DF y DeF hacen uso de diapositivas en *Data Show* para sus presentaciones, sin embargo, no utilizan el material manipulativo que es necesario principalmente cuando se enseñan las habilidades de la LEI. También se prescribe en los espacios formativos de lengua el uso de materiales del modelo educativo nacional, concretamente del Currículo Nacional Básico (CNB) y del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Primer Ciclo (DCNE), los estándares y programaciones del CNB y DCNEB se presentan como contenidos complementarios. Es decir, están expresados solo de forma implícita cuando lo que se requiere es hacerlas explícitas. En lo implementado, se estudian de manera teórica y no se contextualizan por cada una de las habilidades de la LEI.

Con relación al tiempo prescrito para la enseñanza de la LEI, la carta descriptiva indica el número total de horas clases para cada curso, que cada DF divide de acuerdo con sus propios criterios. El único tiempo que coincide en lo prescrito y en lo implementado en el programa de formación es el de las prácticas profesionales (que no se mapearon en la recolección de datos porque sus áreas temáticas no incluían contenidos de la LEI). La distribución del tiempo de enseñanza es un aspecto del programa de formación que se debe replantear. Si no se ofrecen criterios que guíen la organización de las horas disponibles para la enseñanza de las habilidades básicas de la LEI, muy difícilmente el cuerpo de DF podrá acertar en determinar a qué habilidad de la LEI asignar más o menos. Por ejemplo, se asigna menos tiempo a enseñar vocabulario para el I ciclo que para el II ciclo.

El último elemento analizado son las referencias. En lo prescrito se presenta una bibliografía variada y algunas actualizadas, pero no todas son pertinentes a los ámbitos de la

LEI. En cuanto a lo implementado, se encontró que el cuerpo de DF del área curricular de lengua desconoce la bibliografía pertinente para enseñar la lectoescritura y a veces no logran nombrarla. Mientras, otro grupo de DF y DeF investigan por su cuenta referencias para aprender y enseñar las habilidades básicas de la LEI. En la medida en que el perfil del DF se amplíe para que se considere su formación en lectoescritura, podrá orientarse en la búsqueda de las fuentes bibliográficas pertinentes para lectores iniciales, en su contextualización y en la delimitación de sus contenidos.

Ante los resultados expuestos se puede afirmar que la formación inicial de docentes no se corresponde, en su mayoría, con la evidencia investigativa más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza efectiva de la lectoescritura inicial. La UPNFM tiene la responsabilidad de rediseñar nuevamente el plan de formación, tomando en consideración lo que dice la investigación y otras voces especializadas, a fin de que el currículo prescrito y el implementado coincidan en el aprendizaje efectivo de la LEI en Honduras.

4. Conclusiones

El mapeo permitió identificar que los diferentes espacios formativos o cursos relacionados con la enseñanza de la LEI, no están lo suficientemente alineados con la evidencia investigativa, tanto por la forma en que se organizan, como por la ausencia de ámbitos requeridos para la formación de docentes que enseñarán a leer y escribir. Para fortalecer la formación docente en Honduras, se recomienda un análisis curricular detenido, desde la perspectiva de la LEI como especialidad, para considerar la integración de los contenidos de las tres dimensiones propuestas en el marco conceptual de este estudio: desarrollo infantil, conocimiento del contenido de la LEI y evaluación del aprendizaje. También se recomienda revisar el diseño del plan de estudios ya que debido a su organización en áreas curriculares se mezclan contenidos de diferentes ámbitos que derivan en una enseñanza generalista.

El PF prescribe cartas descriptivas escuetas que no guía al DF en la implementación de la propuesta curricular, lo que podría explicar la falta del dominio que este cuerpo de educadores tiene sobre los contenidos a enseñar porque han sido formados para enseñar en los niveles educativos del III Ciclo de la Educación Básica y Educación Media. Es evidente, por tanto, la necesidad de mejorar la selección de educadores encargados de la formación del Ciclo I.

En el mismo sentido, el currículo adolece de numerosas brechas que limitan la formación que está recibiendo el cuerpo de DeF. La estructura del programa de formación en áreas curriculares, como ya se ha indicado, dificulta que los ámbitos del desarrollo infantil y la evaluación del aprendizaje se impartan mediante los temas específicos de la LEI dejando otro vacío en la formación. Estos hallazgos sugieren una reestructuración del programa de formación con asesoría especializada.

Asimismo, se encontraron diferencias entre el currículo de formación inicial prescrito e implementado en diferentes ámbitos de la LEI. Al currículo prescrito le faltan orientaciones sobre qué y cómo enseñar la lectoescritura para el I y II Ciclo. Una de las diferencias más significativas y evidentes en lo prescrito, que influye negativamente en la formación, es la falta de contenidos sobre la LEI y de propuestas de metodologías que guíen al docente en formación sobre cómo hacer la instrucción. Los datos recolectados y analizados revelan que el currículo es mayoritariamente teórico y ofrece pocas oportunidades de práctica de lo aprendido en el aula de clases. Como resultado, el estudiantado adquiere conocimientos teóricos de la LEI, de un nivel general y básico. Además, hay errores conceptuales en el diseño del programa de formación que elabora el grupo de DF debido a la falta de claridad en los constructos de conciencia fonológica y principio alfabético. Se encontró que cuando se enseña sobre conciencia fonológica, se ofrecen conceptos y metodologías que confunden este ámbito con la decodificación.

Conviene mencionar que el desarrollo del mapeo se limitó a un guion metodológico de un espacio formativo que fue proporcionado por la Universidad, por lo que estas conclusiones se proponen como válidas con este alcance particular.

4.1 Recomendaciones

1. Considerar los hallazgos de la investigación para el análisis de las políticas públicas educativas existentes tanto en el país como la región, porque pueden informar decisiones hacia la calidad de la formación docente y mejora de la instrucción y aprendizaje de la LEI.
2. Revisar el diseño del programa de formación con asesoría especializada y considerando lo que dice la evidencia investigativa, para que responda a las necesidades del docente en formación, de la carrera y de las exigencias del Sistema Educativo Nacional. Discutir las propuestas con docentes en formación, egresados y personal de la Secretaría de Educación para enriquecer el análisis del diseño curricular y facilitar la alineación de las

competencias, sub-competencias, indicadores de logro y contenido. Asimismo, considerar la inclusión en el currículo de metodologías para enseñar la LEI, tiempo para las prácticas en aula y materiales para la instrucción de la lectoescritura en las tres dimensiones del marco conceptual de esta investigación: desarrollo infantil, conocimiento del contenido de la LEI y evaluación del aprendizaje. Estas medidas pueden contribuir a mejorar la formación del docente y asegurar el dominio de contenidos y pedagogías clave en la instrucción de la LEI.

3. El Departamento Académico de Educación Básica está designado a realizar, como tarea permanente, la revisión del programa de formación con base en los hallazgos de la investigación y el monitoreo de las redes académicas para una mejor administración de las mismas. Entre las acciones que puede desarrollar, a partir de este estudio, están: a) revisar y validar los guiones metodológicos para contar con un banco de herramientas de planificación; b) capacitar al cuerpo de docentes formadores en el conocimiento del Modelo Educativo por Competencias (porque su desconocimiento o falta de dominio dificulta la comprensión para una planificación pertinente); c) seleccionar y organizar un repositorio de datos en LEI, ya sean digitales e impresos, 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 en el que se observaron errores ortográficos, por ejemplo: la digitación de *EBE-1315Módulo Pedagógico I*, en el apartado de áreas temáticas y la enumeración de unidades de contenido que se salta de la 4 a la 8. También hay unidades de contenido que no tienen un desglose de los subtemas. Todas estas acciones fortalecerían el currículo prescrito e implementado.
4. Separar la instrucción de los contenidos de la LEI para el I y II Ciclo de la Educación Básica, puesto que la reestructuración del sistema educativo implica adecuar la formación docente y el trabajo pedagógico en ciclos.
5. Hacer explícito el enfoque teórico del programa de formación respecto a la enseñanza de la LEI, para que se facilite al docente en formación la comprensión de las implicaciones de enseñar a leer y escribir como actividades complejas. Incluir además referencias bibliográficas pertinentes para la LEI.
6. Incluir el modelaje del cuerpo de docentes formadores como práctica pedagógica en los espacios formativos del área curricular de lengua. Es fundamental que además de explicar las habilidades básicas de la LEI, se muestren las estrategias para enseñarlas.

La implementación de esta recomendación propiciaría la existencia de una práctica guiada para el grupo de docentes en formación. Asimismo, es necesario seleccionar centros educativos que dispongan de tutores exitosos para acompañar al estudiantado de magisterio en sus prácticas profesionales.

7. En el perfil del cuerpo de docentes formadores se debería incluir el dominio y actualización de conocimientos sobre la LEI. La selección del personal que enseña es un aspecto clave para mejorar el aprendizaje sobre la lectoescritura inicial que el cuerpo de futuros educadores adquiere en las aulas universitarias del país. Igualmente, se debe aprovechar la colaboración de actores claves y especialistas del país en lectoescritura, del instituto de investigación que tiene la universidad, del INIES, y de la Unidad de Desarrollo Profesional Docente (DEPRODO) para capacitar a docentes formadores de esta unidad académica. La capacitación del personal debería complementarse con el acompañamiento efectivo a docentes formadores de quienes integran la jefatura o coordinación académica. Para ello, el Departamento de Educación Básica debería dar seguimiento a la implementación del programa de formación rediseñado con docentes noveles y sus profesionales más antiguos y experimentados.
8. Proponer a la Secretaría de Educación la alineación de los materiales del Currículo Nacional Básico con la enseñanza de la LEI tal como se sugiere en las dimensiones del marco conceptual de este estudio.
9. Desarrollar una investigación curricular semejante a ésta en otras áreas curriculares a fin de conocer las fortalezas y debilidades de su diseño y derivar recomendaciones para su fortalecimiento.
10. Incluir en próximos estudios de investigación a otros centros regionales universitarios de la UPNFM que ofertan la carrera de Educación Básica para el I y II Ciclo. La ampliación de las unidades de estudio, ayudaría a tener una visión más completa de la formación docente en Honduras.

5. Agradecimiento

Agradezco al equipo de RedLEI por la oportunidad de investigar el estado de la formación inicial docente, primera de su tipo en la región, la cual me ayudó a crecer profesionalmente. A los colegas investigadores centroamericanos por compartir sus contextos, sus potencialidades para generar evidencia regional. A las autoridades de la UPNFM: Dr. Hermes Alduvín Díaz Luna, Rector; Dra. Rosario Buezo, Vicerrectora de

Investigación y Posgrado por promover las funciones de investigación. Asimismo, a mi amiga y colega Martha Patricia Rivera, quien me aportó conocimiento, experiencia como docente del primer ciclo de Educación Básica.

6. Referencias

Akyeampong, Kwame., Lussier, Kattie., Pryor, John. y Westbrook, Jo. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa: Learning to teach early reading and mathematics*. University of Sussex, England: Center for International Education.

Chesterfield, Ray., Culver, Keri., Hunt, B. C. y Linan-Thompson, Sylvia. (2005). *A reflective study of teacher profesional development in the Latin American and Caribbean regional centers of excellence for teacher training*. Final Report.

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

Falconer-Stout, Zachariah., Messner, Lyn. y Wedekind, Vera (2015). *Time to Learn midline impact evaluation*. Washington, DC, United States: USAID.

Kyeyune, Robinah., Mirembe, Robinah., Baleeta, Margaret., Sentongo, John., Nambi, Rebecca., Katende, George. ... Lussier, Kattie (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa (TPA): Learning to teach reading and mathematics and its influence on practice in Uganda*. Uganda: University of Sussex Centre for International Education.

Secretaría de Educación. (2015). *Historia Sistema Educativo Nacional y Secretaría de Educación. Honduras*. Recuperado de <http://transparencia.se.gob.hn/static/attachments/article/78/HistoriaSecretaríadeEducación.pdf>.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2015). *Plan de estudio Profesorado de Educación Básica de I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura*. Honduras: SEU

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2014). *El Modelo Educativo Tegucigalpa*. Honduras: Sistema Editorial Universitario (SEU).

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

