UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tesis de Maestría

"Análisis de las Características de las Prácticas Docentes en Escuelas Rurales Multigrado. Un Estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso"

Tesista:

Adolfo Concepción Mejía Oyuela

Asesor de Tesis:

M.Sc. Olvis Adalid Castro González

Tegucigalpa, junio de 2012

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tesis de Maestría

"Análisis de las Características de las Prácticas Docentes en Escuelas Rurales Multigrado. Un Estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso"

Tesista:

Adolfo Concepción Mejía Oyuela

Asesor de Tesis:

M.Sc. Olvis Adalid Castro González

Tegucigalpa, junio de 2012

“Análisis de las Características de las Prácticas Docentes en Escuelas Rurales Multigrado. Un Estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso”

AUTORIDADES

M.Sc. DAVID ORLANDO MARÍN LÓPEZ
Rector

M.Sc. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA
Vicerrector Académico

M.Sc. RAFAEL BARAHONA LÓPEZ
Vicerrector Administrativo

Ph. D. YENNY AMINDA EGUIGURE TORRES
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

M.Sc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO PAVÓN
Vicerrector del Centro Universitario de Educación a Distancia

M.Sc. CELFA IDALISIS BUESO FLORENTINO
Secretaria General

Ph.D. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS
Directora de Postgrado

Tegucigalpa, junio de 2012

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Máster en Formación de formadores de docentes de educación básica.

Tegucigalpa, M.D.C., 29de junio de 2012

M.Sc. Iliana Teresa Parrales
Examinadora Presidente

M.Sc. Olvis Adalid Castro Gonzalez
Examinador

M.Sc. Elma Barahona Henry
Examinadora

Adolfo Concepción Mejía Oyuela
Tesista

DEDICATORIA

Dedico esta Tesis en primer lugar a Dios Todopoderoso que con su infinito amor me ha llenado de fortaleza y sabiduría para seguir adelante y poder concluir este proyecto de la mejor forma posible.

También la dedico a mi querida esposa Deenia Elisabeth , a mis hijos , Dulce María del Cielo , Cesar Adolfo y Marvin Gabriel quienes se sacrificaron a mi lado durante el tiempo en que desarrollé esta investigación, brindándome su apoyo, teniendo paciencia y aportándome ideas y conocimientos frescos.

"Al venir a la tierra todo hombre tiene derecho a que se le eduque y después en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás" (J. Martí)

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, porque sin él nada es posible, por la salud, la fuerza de voluntad para seguir adelante sin desmayar y por permitirme ver culminado este proyecto de vida.

Expreso mi profundo agradecimiento a mi querida esposa, a mis hijos, a mi madre, a mis hermanos y a mis alumnos por todo ese tiempo que les robé para dedicarlo a mi proyecto.

Mis más sinceras muestras de agradecimiento a los compañeros docentes y autoridades educativas de Texiguat, porque gracias a su apoyo y colaboración, este trabajo de investigación pudo llevarse a cabo.

También agradezco de manera especial a mí asesor de tesis el MSc Olvis Adalid Castro , a todos mis profesores, y autoridades de postgrado, que con mucha paciencia me compartieron sus conocimientos y me condujeron hacia la meta en mi vida profesional.

ÍNDICE

DEDICATORIA....7

AGRADECIMIENTO....9

INTRODUCCIÓN....12

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema....13
1.1 Formulación del Problema....13
1.2 Objetivos....14
1.3 Preguntas de Investigación....14
1.4 Justificación....15

CAPÍTULO II: Marco Teórico....16
2.1 Algunas Generalidades....16
2.2 Particularidades en la planificación didáctica multigrado....21
2.3 El docente multigrado....25
2.4 Estrategias de enseñanza multigrado....30
2.5 Acompañamiento Pedagógico y Supervisión....36
2.5.1 Breve reseña histórica....36
2.5.2 Conceptualización....37
2.5.3 Tipos de supervisión....39
2.5.4 Etapas de la supervisión y acompañamiento....41

CAPÍTULO III: Metodología....43
3.1 Enfoque de Investigación....43
3.2 Tipo de estudio....43
3.3 Tipo de Diseño....44
3.4 Instrumentos de investigación....44
3.4.1. La Entrevista....44
3.4.2 Guión Metodológico para Grupos de Discusión....45
3.4.3 Guía de Observación....46
3.5 Triangulación....46
3.6 Sujetos Participantes....47
3.7 Plan de Análisis de los Datos....47

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS....50
4.1 Dimensión: Planificación Didáctica....50
4.2 Dimensión: Ejecución Didáctica....58
4.3 Dimensión: Estrategias de Evaluación....69
4.4 Dimensión: Implementación del Diseño Curricular Básico....75
4.5 Dimensión: Participación de los Estudiantes....81
4.6 Dimensión: Necesidades de Mejora....84
4.7 Dimensión: Capacitaciones Recibidas....90

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES....98
5.1 Conclusiones....98
5.2 Recomendaciones....100

BIBLIOGRAFÍA 101
Anexos 106
Anexo No. 1 Guión de Entrevista.....107
Anexo No. 2 Guión Metodológico para Grupos de Discusión.....109
Anexo No. 3 Guión de Observación 112

Índice de Tablas y Figuras

Figuras:

Figura No. 1.- Etapas del Diseño Metodológico 44

Tablas

Tabla No. 1.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Experiencias (EXP)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 53

Tabla No. 2.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Dificultades de la Planificación (DFP)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 57

Tabla No. 3.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Dificultades en la Ejecución (DFE)”, a partir de las Técnicas Aplicadas.....61

Tabla No. 4.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Ventajas y Desventajas (VYD)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 65

Tabla No. 5.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Uso del Tiempo (TMP)”, a partir de las Técnicas Aplicadas.....68

Tabla No. 6.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Estrategias de Evaluación Utilizadas (EST)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 71

Tabla No. 7.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Estrategias de Evaluación Más Efectivas (ESE)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 74

Tabla No. 8.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Textos de la Secretaría de Educación (TXT)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 77

Tabla No. 9.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Activa (ACT)”, a partir de las Técnicas Aplicadas.....82

Tabla No. 10.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Pasiva (PSV)”, a partir de las Técnicas Aplicadas.....83

Tabla No. 11.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Tiempo de Supervisión (TMP)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 86

Tabla No. 12.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Pertinencia de las Capacitaciones (CAP)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 91

Tabla No. 13.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Capacitaciones en Técnicas Multigrado (TCM)”, a partir de las Técnicas Aplicadas.....93

Tabla No. 14.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría “Aspectos Donde se Demanda Mayor Capacitación (DMC)”, a partir de las Técnicas Aplicadas 96

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes en la educación básica exigen competencias genéricas y competencias específicas para orientar el proceso educativo. En el caso particular de la docencia en las escuelas rurales multigrado, es necesario el dominio de contenidos, objetivos, estrategias metodológicas y de evaluación, así como los recursos y medios didácticos, con cierto nivel de especificidad.

Los sistemas educativos nacionales, tanto en Honduras como en el resto de los países de la región, cuentan con muy poca información que respalde las políticas educativas, capacitaciones y cambios que se implementan en las escuelas rurales multigrado, obviando, de esta forma, las necesidades reales y las características de los docentes y estudiantes de este tipo de centros.

Desde este escenario, surge el presente trabajo de investigación, con el propósito de analizar las características específicas de las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales multigrado del municipio de Texiguat, departamento de El Paraíso.

En el contexto hondureño, la realidad es dura: casi la mitad de los centros de educación básica resultan ser multigrados, y en la mayoría de los casos estos son unidocentes.

Para efectos académicos, este documento se encuentra estructurado, además del planteamiento del problema, metodología, bibliografía e instrumentos, por un marco teórico en el que se comenta, en primer lugar, acerca de algunas generalidades de la enseñanza multigrado; luego se presentan algunas particularidades en la planificación didáctica multigrado; en tercer lugar se encuentra un apartado que trata acerca del docente multigrado; finalmente se hace referencia a algunos fundamentos teóricos acerca de las estrategias de enseñanza multigrado, culminando el segundo capítulo, con algunos comentarios de cierre.

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema

La situación educativa en las escuelas rurales parece haber sido descuidado por la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos, aunque en los últimos años se han tenido algunos avances. En el plano hondureño, no todos los habitantes provenientes de zonas rurales tienen un verdadero acceso a la educación primaria y secundaria, ni mucho menos a la universitaria. (Medina, 2007)

Tal como en el resto de los países de la región, la mayoria de las escuelas primarias o centros de educación básica se encuentra en zonas rurales, siendo la mayor parte de ellas unidocentes (donde un solo docente imparte las clases a todos los grados) o, en el mejor de los casos, bi o tridocentes (con dos o tres docentes cubriendo todos los grados).

Al revisarse la literatura, puede evidenciarse que existen pocos estudios respecto a esta problemática entre los cuales se destacan, en el plano nacional, los realizados por Alas y Moncada (2010), Angulo, Morera y Torres (2010), y Hernández (2004).

Desde este contexto, es evidente que existe poco conocimiento de las características de las prácticas docentes en las escuelas rurales multigrado hondureñas. De alguna manera, esto afecta la toma de decisiones en los procesos curriculares, de acompañamiento pedagógico, y de formación docente, tanto a nivel inicial como permanente.

1.1 Formulación del Problema

Partiendo de lo antes señalado, se consideró importante abordar la temática de las escuelas rurales multigrado, para lo cual se consideró la siguiente interrogante, como orientadora del proceso de investigación:

¿Cuáles son las características de las prácticas docentes y las necesidades de capacitación y acompañamiento pedagógico en los maestros de escuelas

rurales multigrado?

Desde este escenario, se presentan a continuación los objetivos que se intentaron lograr por medio de esta investigación.

1.2 Objetivos

General

Analizar las características de las prácticas de los docentes de escuelas rurales multigrado, en el área pedagógico-curricular.

Específicos

1. Identificar fortalezas y debilidades en los procesos de planificación didáctica en los docentes de las escuelas rurales multigrado.

2. Analizar las estrategias metodológicas y de evaluación aplicadas por los docentes de escuelas rurales multigrado.

3. Determinar los aspectos pedagógico-curriculares en los cuales los docentes de escuelas rurales multigrado necesitan mayor capacitación y acompañamiento pedagógico.

1.3 Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en los procesos de planificación didáctica en los docentes de las escuelas rurales multigrado?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas y de evaluación que prevalecen en las prácticas pedagógicas de los docentes de escuelas rurales multigrado?
- ¿Qué necesidades de capacitación existen en los docentes de escuelas rurales multigrado, en el área pedagógico-curricular?
- ¿Qué características particulares de las escuelas rurales multigrado es necesario considerar en los procesos de acompañamiento pedagógico?

1.4 Justificación

Casi la mitad de las escuelas del país son atendidos por cuatro, tres y hasta un solo docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de atender múltiples grados, independientemente de las complicaciones que esto conlleva.

Pese a esto, la situación de los centros educativos multigrado ha sido escasamente estudiada en Honduras, desconociéndose hasta ahora sus características pedagógicas. Esto resulta un tanto paradójico ya que, como señala Hernández (2004), para 1996, el 42% de las escuelas del país eran de tipo unidocente. Este poco conocimiento del contexto educativo rural dificulta el planteamiento de políticas educativas específicas que respondan verdaderamente a las necesidades de este entorno.

En ese sentido, Alas y Moncada (2010) afirman que en los procesos de capacitación nacional, habitualmente no se consideran las necesidades particulares de las escuelas multigrado. Si bien la Secretaría de Educación en los últimos años ha venido implementando una serie de reformas en cuanto a los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, tanto en la zona urbana como en la rural aún pueden observarse dificultades para la implementación de las mismas, situación que es más crítica y menos controlada en las escuelas rurales multigrado.

Desde esta perspectiva, el aporte de esta investigación es contar con un analisis de las caracteristicas de enseñanza en las escuelas multigrado. De manera particular, se pretendió conocer las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de las escuelas rurales multigrado del municipio de Texiguat, departamento de El Paraíso.

Se espera que los resultados obtenidos en el desarrollo del estudio puedan servir como marco de referencia para futuras investigaciones en esta línea.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

En Honduras, al igual que en muchos países de América Latina, la situación de las escuelas rurales multigrado ha venido siendo un tema que ha recibido poca atención en el área de la formación especializada, inicial y permanente de los docentes que sirven en dicho contexto , sumado a esto la grandes deficiencias cualitativas como ser: métodos de enseñanza pasivos , un currículo orientado mas al medio urbano, la falta de materiales educativos para apoyar el proceso de aprendizaje y la falta de apoyo de los padres de familia como de autoridades educativas.

2.1 Algunas Generalidades

Por tradición, la población de las zonas rurales ha sido uno de los grupos más desfavorecidos y menos atendidos por el gobierno, en todos sus sectores, de los cuales la educación no es ninguna excepción. Esto ha provocado que los estudiantes de estas regiones geográficas sean los de peor rendimiento académico.

El Informe de rendimiento académico en Español y Matemáticas del año 2008 de la Secretaría de Educación, plantea que el área urbana presentaba un 64.4% de nivel de aprendizaje en Español, mientras que la zona rural solamente 54.9% y, en el área de Matemáticas, la zona urbana mostró un 51.6%, en contraste con un 47.6% en la zona rural. (Secretaría de Educación, 2008)

Según Medina (2007), la población rural hondureña es mayor que la urbana, el 63% (…) viven en el campo, las aldeas, los caseríos, pueblos y comunidades interiores de todo el país. Esta población apenas puede asistir a la escuela rural, recibir alguna asistencia médica, trabajar como peón en las faenas del campo, o en las labores agrícolas familiares.

Los niños de zonas rurales se ven obligados por sus padres, en ocasiones, a trabajar en el campo y abandonar la escuela, para poder contribuir a los ingresos en

sus hogares, situación que se extiende hasta que se vuelven adultos, convirtiéndose en una especie de "círculo vicioso".

La desigualdad en educación entre zonas urbanas y rurales es particularmente relevante en el caso de países que, como Honduras, casi la mitad de la población es rural y además en esta región confluyen otros factores de vulnerabilidad tales como la pobreza y limitadas condiciones de acceso a servicios de salud. Al respecto, tanto los indicadores educativos de acceso al igual que la cobertura neta por nivel, como los de resultados educativos (promedios de aprendizaje en evaluación externa), evidencian acentuadas desventajas para los alumnos del área rural. (Alas y Moncada, 2010:149)

Como fenómeno social, esta problemática es compleja. El sistema educativo hondureño, como una alternativa para atender a las poblaciones rurales, se planteó la creación de escuelas atendidas por un solo docente, y en el mejor de los casos, por dos o tres, debido a la poca población estudiantil; no obstante, en los últimos años, la demanda educativa en estas regiones ha superado a la oferta. Esto ha venido a convertirse en una seria limitante para los docentes que atendían a muchos grados paralelamente.

El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso ha sido el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado. (Ezpeleta, 1997)

Según Angulo, Morera y Torres (2010:3), sin mayor esfuerzo, se puede constatar, de acuerdo con las estadísticas sociales, que son las comunidades rurales las que presentan el menor índice de desarrollo social y esto se traduce a todos los aspectos incluyendo la educación.

Desde estos autores, se entiende que una “escuela unidocente y multigrado” se caracteriza por poseer un solo docente, que debe enseñar todas las asignaturas y atender a estudiantes de todos los grados de la educación general básica, organizados por grupos e interactuando por turnos.

En referencia a las condiciones de aislamiento, dicho autor cita las siguientes: altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros y maestros, difícil acceso, y bajos logros de aprendizaje.

En esta línea, continúan afirmando que “las escuelas unidocentes o multigrado (…) son aquellas en las que el docente se constituye en el orientador exclusivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, impartiendo lecciones y atendiendo simultáneamente, diversos grados escolares, con niños y niñas de diferentes edades y niveles. Además, este docente realiza las labores administrativas y de gestión correspondientes a la escuela, funciones relativas a un puesto de dirección escolar”.

Para comprender la magnitud de la existencia de escuelas multigrado en América Latina, observamos el estudio de Vargas (2003:7), para la colección “Cuadernos de Educación Básica para Todos” de la UNESCO, en el que se menciona que la totalidad de las escuelas rurales de países como República Dominicana son de naturaleza multigrado.

Esta es una realidad que aqueja a gran parte de los países latinoamericanos, si no es que a todos, por lo que resulta necesario crear políticas de Estado encaminadas a mejorar las condiciones en las que laboran los docentes en este tipo de escuelas.

Vargas (2003) hace una distinción acerca de las dos formas de escuelas multigrado: escuelas unitarias, que trabajan con un profesor – director, donde todos los grados

que se imparten son multigrados; y, escuelas con secciones multigrado, que sólo tienen algunos grados que son multigrados, mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase. De lo anterior, Vargas (2003:10) afirma que “este tipo de escuela es la escuela característica de las zonas rurales de toda América Latina”.

En las escuelas rurales la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, generalmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las (…) horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares. (Rodríguez, 2003:133)

En el contexto hondureño, es importante resaltar que, a pesar de que el sistema educativo ofrece algunos beneficios y oportunidades especiales a los docentes que se desempeñen en áreas rurales, no existe mucho interés por parte de estos.

Angulo, Morera y Torres (2010:7-8) en su estudio guatemalteco “Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica” plantean que, con frecuencia, “se olvida el análisis de la situación de las y los docentes, mediadores claves del proceso educativo. La dignificación salarial y profesional docente multigrado y unidocente, de la mano con el compromiso de mejorar la calidad de los procesos educativos, es una cuestión vital”.

Y continúan comentando: “Otorgar una formación específica en el modelo pedagógico para las y los docentes que se desempeñan en ese contexto debe ir acompañada de una mejor remuneración, en virtud de las particularidades y el recargo que supone para la docencia en el desarrollo del modelo pedagógico…en cuanto a las políticas específicas para el medio rural, debe destacarse que en El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala no hay verdadera especialización en materia de educación rural. En Costa Rica, formalmente, se distingue entre escuelas

rurales y urbanas, pero esto no tiene mayores implicaciones prácticas desde la conducción del Ministerio de Educación".

Además de la problemática existente respecto a la sobrepoblación estudiantil en los grados atendidos los docentes multigrado, de las deficientes condiciones en que ejercen sus funciones, del poco interés manifestado por el gremio magisterial, de la poca atención del gobierno a estas regiones, y de la escasa preparación para laborar en zonas rurales, se encuentra el poco nivel de estudios desarrollados por especialistas e investigadores para conocer de cerca la problemática de las escuelas multigrado.

Respecto a esta temática, cobra gran importancia el "Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras" preparado por Hernández (2004)donde plantea que a pesar de los esfuerzos que ha hecho la Secretaría de educación para convertir las escuelas unidocentes en bidocentes, a nivel nacional en 1995 un 34.5% de los maestros se desempeñaban en escuelas unidocentes con aulas multigrado, y en 1996 el 42% de escuelas eran unidocentes.

El mismo autor hace una reseña de las "políticas educativas y la educación de la población rural desde 1990". A continuación se presentan los aspectos concernientes a la escuela multigrado de dicho estudio:

- Período 1994 - 1997: Dentro de las acciones prioritarias planteadas en materia educativa, se consideró diseñar un sistema permanente de mejoramiento y evaluación de la calidad de la educación en las zonas rurales y urbano-marginales.

- Período 1998 - 2001: Se planteó establecer y desarrollar mecanismos para asegurar la aplicación de métodos y técnicas innovadoras y funcionales a nivel de aula, especialmente en las escuelas multigrado y el uso de textos y materiales educativos que la Secretaría de Educación ofrece a los centros de educación. (Hernández, 2004:252-253)

- En el período 2002-2006, este autor (2004:257) respecto a los “números rojos” en materia educativa, afirma que se debe mejorar la situación didáctica en las aulas multigrado y su entorno pedagógico.

Según estudios de SEP, SE/ASED (1993 y 1997, respectivamente, en UNESCO, 2000), para el año 1993, alrededor del 60% de las escuelas primarias del país eran unidocentes y para 1996, este porcentaje se había reducido al 46%.

2.2 Particularidades en la planificación didáctica multigrado

Si bien es cierto que para la escuela unidocente y multigrado, según Angulo, Morera y Torres (2010:4) no se reconoce un modelo pedagógico particular, la práctica misma obliga al y a la docente a tomar decisiones que pueden finalmente forjar los elementos del modelo de la escuela unidocente y multigrado.

La formación docente en Honduras se ha dado, hasta el momento, a través de las Escuelas Normales, y de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, en el plan de estudios, por lo general solo se contempla una asignatura o práctica en escuelas rurales, que es muy reducida en cuestiones de contenidos y metodología para atender esta particularidad de escuelas multigrado.

Uno de los problemas es que se están haciendo innovaciones y reformas educativas en el nivel básico, sin distinguir al aula multigrado, la formación de docentes, ni a los materiales educativos, mismos que no tienen pertinencia en ese ámbito.

Para Estrada (2011), las diferencias inciden sobre la calidad de la oferta educacional disponible en las zonas rurales de la mayoría de los países. Lo más frecuente es la modalidad “unidocente” y “multigrado”, o sea que un mismo profesor imparta clases a alumnos de diferentes grados en una misma aula.

En evaluaciones estandarizadas los estudiantes de las zona rural obtienen un promedio de 33.7% en comparación a 40% en tercer grado, estos resultados son

significativamente diferentes desde el punto de vista estadístico (UMCE, 2005), por lo que se sospecha que los niveles de aprendizaje están asociados a la escuela multigrado.

McGuin (1992) mediante un estudio de la escuela rural hondureña con una muestra de 1255 alumnos y 65 maestros de cuatro departamentos, llego a la conclusión que no había consenso entre los docentes en relación a los criterios para la evaluación de sus alumnos y la toma de decisiones para la aprobación o la reprobación. Se plantea que el problema de la reprobación es la arbitrariedad del profesor en la evaluación, la escasez de oportunidades de aprendizaje, el ausentismo de los docentes y los ciclos escolares cortos ligados al tiempo efectivo en el aula (Salgado, et al, 1993).

Las escuelas multigrado constituyen un número considerable de centros escolares en el país. Según el Plan EFA, en Honduras para el año 2001 un 42% de las escuelas eran multigrado, y en ellas labora aproximadamente el 44.03% de los docentes (Secretaría de Educación, 2008). Estos datos sugieren que la realidad de las escuelas multigrado son una proporción significativa en Honduras y que las mismas tienen un peso para definir el rumbo de la educación en el país.

Sepúlveda (2000, en Rodríguez, 2003:135), sobre las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado, en términos generales, señala lo siguiente: a) el estilo de enseñanza está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje; b) la organización de la enseñanza no acude al trabajo grupal ni distingue los niveles de aprendizaje de niños y niñas; c) la actividad de los alumnos es eminentemente pasiva, limitada a la escucha de las instrucciones y al copiado; d) los contenidos de enseñanza no hacen referencia a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas ni a sus experiencias culturales; e) la diversificación es poca o no existe y las actividades tienden a ser iguales para todos los grados.

Cabría mencionar también, además de lo planteado por este autor, la poca colaboración de los padres de familia, situación que se da tanto en escuelas multidocentes, como en las multigrado. Esto, de alguna manera, afecta el desempeño de los estudiantes.

Vargas (2003:10-11) afirma que al revisar materiales y documentos dominicanos y latinoamericanos "no encontramos que existe un planteamiento educativo de escuelas multigrado sino que es una práctica histórica en el país [República Dominicana] de tener escuelas multigrado en las zonas rurales"…

Respecto al planeamiento y contenido pedagógico de las escuelas multigrado, este autor plantea que en países como Chile, Perú, Colombia, y otros, ya existen propuestas.

En esta línea, cabe citar que, para Colbert y otros (2002, en Vargas 2003:15)"las aulas de clase multigrado son cualitativamente distintas de las aulas graduadas y reclaman enfoques pedagógicos alternativos. La clase multigrado es un ambiente exigente para el maestro, cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes tanto mayor es la necesidad de una planeación y una organización cuidadosas. La enseñanza tradicional que trata al grupo como un todo homogéneo –exposiciones, recitación, trabajo en el pupitre y copia del tablero– no es aplicable ni viable en un ambiente multigrado".

Al referirse a la circulación de los saberes (enseñanza), Santos (2011) argumenta que las dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica tienen en la organización de los saberes la clave de su funcionamiento.

En ese sentido, el mismo autor plantea:

> Debería pensarse que la forma en que se organizan los contenidos para su enseñanza es la organización primera y la que determina la organización del resto de los elementos, tradicionalmente identificados con la didáctica más prescriptiva. El modelo globalizador que incorpora modalidades tales como los proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos y demás, constituyen una de las posibilidades de esa organización. En todo caso, se

> trata de manejar criterios de integración de contenidos en términos de complementariedad; por ejemplo, de varios conceptos en torno a un tema estructurador. En ese esquema, los contenidos a enseñar se disponen con cierto nivel de organización mutua, más allá de la disciplina a la que pertenezcan, aunque sin desconocer esa pertenencia. Esos contenidos se disponen además, en torno a temáticas que acontecen y emergen, sin que necesariamente estén previstas en el currículo prescripto y sin que estén asociadas a un grado en particular. La categoría tema estructurador se constituye en el eje central de la organización de los saberes a enseñare en las aulas multigrado; en un dispositivo que debe ser desarrollado, necesariamente, por el docente en función de las circunstancias institucionales y específicas.

Generalmente, los docentes que se encargan de la enseñanza en las escuelas multigrado, no cuentan con la formación específica para atender varios grados al mismo tiempo, por lo que se perjudica la calidad educativa que se pueda brindar.

Millanes (2009:12) afirma que “al describir el quehacer docente multigrado, se abre un horizonte real de la vida cotidiana, lo cual permite advertir situaciones de carácter rutinarias y tradicionalistas”.

El mismo autor (2009:16) plantea que “en la escuela rural multigrado, el docente, al interactuar con niños y niñas de diferentes niveles educativos y cronológicos, requiere necesariamente vincular la experiencia con el bagaje de conocimientos que propone el plan y programa de estudio.

Y continúa comentando (Millanes, 2009:21):

> La transmisión de concepciones del mundo escolar cotidiana comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando no estén implícitas en el programa oficial. Diversos elementos del folklore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela. Una parte de ellos corresponde a la intención explícita de los maestros, quienes generalmente asumen la educación moral y cívica de los alumnos como parte de su trabajo. Contribuyen también a esta dimensión formativa los contenidos no intencionales, implícitos, que son parte integral de las actividades organizadas para enseñar los contenidos programáticos.

En estos contextos, las típicas enseñanzas basadas en modelos tradicionales surten pocos efectos en las habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes, y la manera en cómo los contenidos didácticos son abordados. Pese a esto, son este tipo de estrategias –tradicionales– las que predominan en las escuelas multigrado.

Para Santos (2011) la organización de los contenidos es el elemento de la discordia, y ha permitido observar la didáctica desde otro lugar; habilitando la transición de la didáctica psicologizada hacia una didáctica epistemologizada. La primera dejó este último elemento, el vinculado con los saberes que están en juego en una relación educativa, como una materialidad presente en el currículo; pero con una escasa consideración desde lo didáctico.

Respecto al elemento de la organización de los contenidos en las aulas multigrado, este autor argumenta lo siguiente:

> Se presenta como la escena fundante de lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo. Es aquí donde entró en juego el análisis de las planificaciones didácticas que los maestros aportaban a los talleres, como forma de dar cuenta de la organización de los contenidos curriculares y su puesta en la escena didáctica de enseñanza y búsqueda de aprendizajes.

En estos escenarios, es necesario contar con conocimientos específicos acerca de cómo realizar planificaciones didácticas para abordar a los distintos grados que los docentes atienden. En esta línea, es importante conocer algunas características de los docentes multigrado.

2.3 El docente multigrado

Uttech (en Popoca y otros, 2004:8) afirma que “el salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos. Ahí, los maestros pueden proveer múltiples oportunidades para la interacción social. Los niños y las niñas aprenden entre ellos.

Si se crea un ambiente de trabajo en equipo, como en los deportes, todos se unen para lograr un objetivo común. La interacción entre la diversidad de niveles se facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en pareja".

Hargreaves, (1977, en Millanes, 2009:24) expone los tres estilos de dirección del aula: profesor democrático, autoritario y de Laissez-Faire. Estos estilos se traducen después en los distintos papeles o funciones, que el profesor puede desempeñar en el aula: orientador en cuanto que guía al alumno en su actuación en la clase; asesor ayudando al estudiante, mantenedor dela disciplina, cuidando de que se cumplan las normas y administrando las sanciones convenientes, informador, dirigiendo en aprendizaje; motivador, mediador, organizador, etc.

Los procesos de capacitación en Honduras, habitualmente no consideran las necesidades de las escuelas multigrado. Otro aspecto a considerar tiene relación con los esfuerzos de capacitación que se vienen realizando en nuestro país, los cuales han mostrado tener muchas limitaciones y poco impacto, el modelo desarrollado es el denominado en cascada, el cual supone una capacitación masiva considerando que todos los docentes tienen la misma realidad educativa y que todos tienen la misma base de conocimiento, ello ha llevado a que no se tenga el impacto que se requiere para levantar el nivel académico de los estudiantes. (Alas y Moncada, 2010)

Resulta difícil que docentes que, en ocasiones, se muestran interesados por innovar sus prácticas pedagógicas y atender de manera pertinente a los estudiantes de escuelas multigrado, puedan desempeñarse de una manera eficiente, ya que las condiciones socioeconómicas son un fuerte limitante, lo cual se refleja también en las instalaciones de los centros educativos donde se imparten las clases, así como el escaso y deficiente material didáctico provisto.

Hernández (2004:235-236), respecto a la forma de impartir las clases de los docentes multigrado, señala lo siguiente:

> Las dificultades metodológicas en las aulas multigrado son evidentes no solamente por el elevado número de grados (entre 4 a 6) a cargo de un solo docente, sino también por la inadecuada formación inicial que recibió el maestro. Este proceso formativo no lo preparó para la gestión curricular en un aula multigrado a partir de los programas y textos oficiales que son homogéneos para todas las escuelas. Los maestros tienden a seguir la secuencia planteada en dichos textos en cada uno de los grados y asignaturas, como si estuviesen a cargo de un solo grado.
>
> Los docentes inician la sesión de clase proporcionando las instrucciones para el trabajo a los grados superiores, mientras que los demás niños esperan su turno. A los alumnos de cada grado les indica los temas a abordar y la página o páginas del fascículo o de la guía correspondiente que deben desarrollar. Finalmente, se dedica a los alumnos de los primeros grados para proporcionarles atención directa durante el tiempo restante. En general, se puede decir que el maestro dedica atención directa durante más tiempo a los grados inferiores y no puede realizar un seguimiento de aprendizaje de los demás grados. No se observa un buen aprovechamiento, en cuanto se dan tiempos muertos, es decir espacios en que los niños esperan la atención del maestro por tener alguna duda o para que le revisen su trabajo.
>
> Si bien se ha extendido la práctica de organizar a los niños en grupos para el aprendizaje, esta organización no pasa en muchos casos de ser un arreglo meramente físico, porque todavía persisten dificultades de carácter funcional y físico para hacer efectivo el trabajo en equipo.
>
> A esto contribuye la falta de adecuación de las aulas, del mobiliario para el trabajo multigrado, así como la falta de entrenamiento adecuado de los mismos docentes. En muchos casos las escuelas rurales unidocentes cuentan con un solo pizarrón grande ubicado en la parte frontal del aula y con pupitres bipersonales bastante pesados para su movilización por los niños.

En ese sentido, las actuales instituciones de formación inicial del profesorado están quedándose rezagadas ante una problemática como la docencia multigrado, pues no se está formando para aprovechar los escasos recursos (tiempo, materiales y otros), sino que se enseña de manera indistinta, y es el docente quien debe adaptar sus estrategias metodológicas a los diferentes contextos en los cuales se desempeña.

Para Grajales (1997, en Vargas, 2003:10) “la falta de maestros calificados y dispuestos a servir en las regiones apartadas, falta de equipo y recursos materiales apropiados, los programas no adecuados a las condiciones de vida del estudiante, la falta de métodos y técnicas apropiadas hacen que la educación rural sea la cenicienta de las diversas calidades de educación que se ofrecen en Latinoamérica. Pero lamentablemente, el problema de la falta de calidad en la educación no es patrimonio de las zonas rurales”.

En la zona rural, las distancias entre un centro educativo y otro juegan, asimismo, un papel adverso. En ese sentido, resulta casi imposible organizar comunidades de aprendizaje, consejos locales de docentes y otras instituciones en procura del mejoramiento de la enseñanza. Por tal razón, los docentes multigrado deben limitarse al uso de planes de estudio tradicionales y considerar de qué forma puede adaptarlo a los desfavorables espacios pedagógicos.

Ezpeleta (1997), respecto a los docentes que laboran en este contexto, habla de la siguiente manera:

> Lo mismo que sus colegas de las escuelas completas, los maestros de las escuelas multigrado trabajan con el plan de estudios y los programas para cada uno de los seis grados de la escuela primaria y con los juegos de cuatro libros para el maestro, que, en cada grado, acompañan a los cuatro libros del alumno. Con esos materiales ellos necesitan resolver, de forma individual, una serie de operaciones técnicas que el modelo pedagógico de Dialogar y Descubrir resuelve para los jóvenes instructores. Al menos idealmente, se espera que cada maestro decida, en primer lugar, sobre la necesaria selección de contenidos -puesto que es imposible pensar en cubrir el currículum completo para cada grado-; en segundo lugar, sobre la articulación temática de esos contenidos, necesaria para facilitar, en tercer término, la articulación didáctica, que permitiría coordinar las actividades de todos los grados.

Respecto a la formación de los educadores multigrado, San Miguel (1999, en Millanos, 2009) opina que: “los profesores y las profesoras de las escuelas rurales multigrado necesitan de una formación pedagógica que los habilite para la adecuación curricular que articule la cultura local y las dimensiones generales del

conocimiento que los escolares deben aprender, para una organización diferente de la escuela, para el dominio de una diversidad de métodos de docencia, para el manejo de materiales y textos que faciliten el aprendizaje simultáneo de diferentes grupos activos; para vincularse con las necesidades de aprendizaje de la comunidad local a fin de contextualizar su enseñanza.

Al respecto, podría afirmarse que el docente multigrado, además de ser un educador, debe convertirse en un ente creativo, debiendo aprovechar al máximo su realidad circundante, a partir de la débil formación recibida.

En Francia, según Jean (2008, en Champollion, 2011), el espacio escolar disponible, que favorece la autonomía de un grupo de alumnos sin perturbar la actividad de otros, la pedagogía diferenciada que resulta de ello y la continuidad profesional con un mínimo de dos años en las clases, permitieron a los maestros de las clases unitarias y multigrado de las zonas rurales y de montaña innovar sus prácticas pedagógicas.

El docente debe fomentar en sus estudiantes una actitud de autonomía y trabajo colaborativo, que le permita atenderlos según sus ritmos de aprendizaje, siendo capaz de integrar temáticas comunes para grados inferiores como superiores.

Santos (2011), a partir de un estudio realizado con docentes uruguayos durante los años 2009-2010, afirma que la libertad con la que circulan los saberes en el multigrado es una libertad pautada por la intencionalidad del docente, quien no deja de enseñar los contenidos correspondientes a cada grado, por lo que propone secuencias de actividades para ir cumpliendo el propósito de aproximarse a ellos.

En ese sentido, el mismo autor plantea lo siguiente:

> La intervención del docente pasa por planificar dos niveles de actividades, cuando es posible integrar contenidos entre disciplinas y grados. En primer lugar, las diseñadas para enseñar contenidos específicos para cada grado o nivel según corresponda, cuyo objetivo es que, tras una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se apropien de determinados conceptos,

habilidades y actitudes. En segundo lugar, las actividades donde la integración entre los niveles y grados se manifiesta, no sólo al compartir actividades sino fundamentalmente por la circulación común de los saberes aprendidos o en proceso de apropiación. Aquí el docente deja en libertad que el proceso tenga los máximos efectos posibles y que cada estudiante aproveche el contacto que tiene con saberes que están siendo manejados por otros compañeros.

2.4 Estrategias de enseñanza multigrado

En este tipo de aulas, se hace necesaria una enseñanza personalizada, integrada a trabajo de grupo, a procesos de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo que promueva la autonomía y la independencia de los niños(as) en el proceso de aprendizaje. Este tipo de metodologías promueve colateralmente las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes. (Vargas, 2003:15)

Debido a la poca preparación de los docentes que atienden las escuelas multigrado, estos no logran aprovechar eficientemente el espacio en el aula, por lo que se limitan a desarrollar actividades tradicionales con sus estudiantes, tales como el uso de la pizarra, dictados de palabras, pruebas escritas, y otras.

Según Rodríguez (2003:135), los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad de las aulas multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad. Muchos optan por priorizar la atención en alguno o algunos grados, por ejemplo, en los mayores, que están por terminarla primaria, y a quienes quieren “promocionar” a la escuela secundaria. Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización, descuidando a los grados intermedios. También hay una atención diferenciada según el avance o rezago de los niños, de manera que el docente sigue con mayor atención el ritmo de los niños más hábiles dejando de lado a los que tienen mayor

dificultad y a los “atrasaditos” que, por retiro o repitencia, tienen más edad de la que corresponde al grado que cursan.

Como se menciona en los párrafos iníciales de este marco teórico, puede observarse que Perú es uno de los países latinoamericanos con más alta frecuencia de escuelas multigrado (90%)

Antes de continuar cabe mencionar un ejemplo puntual de este tipo de escuelas: el de Perú, donde existen cerca de 24 mil centros educativos de primaria de menores multigrado, que representan el 73% de las escuelas primarias del país (Montero, 2002, en Rodríguez, 2003:131). El 32,1% de la matrícula total de primaria es atendida en escuelas multigrado y 33,9% de maestros de primaria enseña en ellas. Alrededor del 90% de los centros educativos de primaria del medio rural son atendidos por docentes con más de un grado a su cargo.

Partiendo de lo anterior y respecto a las técnicas de enseñanza que ese 33.9% de docentes utilizan en las aulas multigrado, nos ha parecido oportuno citar algunos de los resultados de esa investigación, esencialmente extraídos de sus tablas resumen.

Con los estudiantes de 1º y 2º grado, al presentar las palabras “incendio”, “terremoto” (…), las actividades desarrolladas fueron:

- Repaso con el dedo y color de la palabra “incendio”
- Recorte de sílabas y pegado de palabras “incendio”
- Caligrafía: “incendio”, “terremoto” (…)

Con los estudiantes de 3º, 4º y 6º, al presentar el tema “Desastres Naturales”, las actividades desarrolladas fueron:

- Presentación del tema, diálogo sobre los desastres naturales que ocurren en la comunidad
- Indagación en parejas sobre qué son y cómo pueden ser los desastres naturales, con cuaderno de trabajo (…)
- Exposición de parejas y diálogo sobre el tema
- Copiado de respuestas corregidas
- Indicación de tarea para casa: Indagar qué desastres naturales han ocurrido en la comunidad

En el área de matemática, con los estudiantes de 1º y 2º grado, se realizó lo siguiente:

- Explicación de las sumas utilizando el tablero posicional/reconocimiento de los números
- Dictado y lectura de números 20 al 50.

Con los estudiantes de 3º, 4º y 6º grados:

- Explicación de procedimiento para crear problemas de matemáticas. Ejercicios con cuadernos de trabajo (…)
- Creación de problemas individualmente
- Planteamiento y desarrollo de problemas creados por los niños

Fuente: Adaptado de Cuadro 2, en Rodríguez (2003:159)

Haciendo alusión al mismo aspecto, Ames (2004) afirma que el tiempo dedicado a la explicación o exposición de los temas, encuentra que es muy reducido, en promedio 5 minutos después de la exposición de cada grupo de trabajo. En cuanto al estilo de enseñanza de una de las profesoras, la investigadora encontró que, en gran medida, éste reposa en el traslado de información del libro a la pizarra o a los cuadernos de los niños.

Boix (2011) afirma que la autonomía de aprendizaje, el alumnado-tutor, el microsistema social y el territorio rural son algunas especificidades que podrían considerarse en las aulas multigrado. La primera permite al alumnado valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo, y también permite al maestro planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado de los ciclos medios y superiores para poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de aprendizaje y que requieren más tiempo su presencia e intervención pedagógica. El alumnado como tutor desarrolla mecanismos de resolución de tareas y conflictos adquiridos de su propia experiencia; a pesar de las diferencias de edad, propicia un aprendizaje cooperativo, de ayuda mutua y motivador; además, en este proceso entra en juego la personalización del propio aprendizaje, donde el propio alumno tutor puede verse forzado a recurrir a estrategias metacognitivas y/o cognitivas, eso entre otros aportes.

El microsistema social refleja las prácticas que operan también en la sociedad y a la vez en las aulas multigrado, donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales y en consecuencia en generar conflictos, se asumen valores democráticos y se establecen niveles diferentes de integración de sus miembros, promoviéndose y desarrollándose también un aprendizaje convivencial.

Asimismo, el propio territorio rural puede ser incorporado al currículum escolar, por su geografía, historia, cultura, paisaje, ecología, y por presentar un conjunto de actividades económicas múltiples.

En las evaluaciones realizadas en Honduras, por el Proyecto “Mejorando el Impacto del Desempeño Estudiantil” MIDEH (2008), las diez escuelas que presentan mayores promedios de rendimiento en Español y Matemática, se encuentran en los departamentos de Ocotepeque, Copán, Yoro, Choluteca y Olancho, con medias entre 77.8 a 82.6; sin embargo, en la mayoría de los departamentos existen escuelas (bidocentes o unidocentes) con promedios abajo de 40, llegando a 27 en lugares como Gracias a Dios.

Después de hacer una amplia revisión de estos y otros referentes teóricos que tratan el asunto de las escuelas, aulas, profesores y estudiantes de modalidad multigrado, se pueden observar semejanzas entre los planteamientos de estos expertos con la “cotidianidad” hondureña, que no es muy diferente a la del Perú, o República Dominicana, por ejemplo, y mucho menos a la de nuestros hermanos países centroamericanos, en los que aún no existen políticas educativas definidas en lo que a escuelas multigrado respecta.

Como bien señalamos al comienzo de este marco teórico, con lo planteado por Ezpeleta (1997), que la enseñanza multigrado no es para nada una respuesta a las necesidades de nuestras comunidades rurales, sino una “operación administrativa”

histórica, que redundó en un “recorte de personal”, conforme a la proporción de estudiantes a atender.

La problemática de este tipo de escuelas en las áreas rurales, y especialmente en las zonas más “inaccesibles”, es bastante compleja, ya que intervienen todo tipo de factores, desde la apatía de los egresados de magisterio, el sistema educativo deficiente, la también deficiente preparación y capacitación de este tipo de maestros en cuanto a estrategias didácticas, hasta las remuneraciones inapropiadas, que al final afectan a un sector muy desprotegido: nuestras y nuestros niños y niñas.

Según el español Boix (2011), cada vez es más difícil encontrar diferencias pedagógicas entre las aulas multigrado y el aula de la escuela ordinaria; sin embargo, afirma que existe una necesidad de evidenciar el potencial pedagógico de las aulas multigrado.

Para este autor, aun en países como España, la escuela rural se ha venido mostrando como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con la urbana, esto entre los años 70s y 80s. Sin embargo, actualmente han venido surgiendo algunos planteamientos psicopedagógicos en pro a favor de la reflexión y la mejora en la práctica pedagógica de la escuela rural, tales como la pedagogía rural, la escuela inclusiva y el paradigma constructivista como referente psicogenético para la escuela rural (Boix, 2011:15-16):

> ***a) En enfoque de la pedagogía rural***
>
> Se aplica este principio a los diferentes procesos que tienen lugar en la educación rural: la escuela rural, actividades con las niñas y alumnados, acciones con las y los docentes rurales, formación de educadoras y educadores para el área rural y procesos comunitarios, entre otros (Díaz Alvarado, 2008) porque la realidad contextual y la práctica educativa de las escuelas rurales está muy alejada de lo que se viene desarrollando en los contextos urbanos. El contraste entre lo rural e indígena (en la mayoría de los países también vinculado a pobreza) y lo no rural está claramente definido. Existe una gran heterogeneidad rural que justifica claramente el hecho de diferenciar escuela rural de escuela urbana; pero el territorio rural europeo es diferente al latinoamericano.

En Europa muchas de las poblaciones rurales cuentan con servicios de calidad (educación, salud, transportes, comunicaciones, etc.) y con oportunidades de empleo semejantes a los de las ciudades. Se han constituido sistemas de conurbación rural, que justo han colaborado en el proceso constante de urbanización de la escuela rural, y en consecuencia, en el hecho de que la pedagogía vinculada a la organización de centros por grados fuera una tendencia natural hacia la que aspiraban (y siguen aspirando) muchas escuelas rurales y no sólo por la organización del centro en grados sino también por las posibilidades didácticas que esta distribución de los alumnados facilita en las escuelas ordinarias. En la mayoría de los casos, menospreciando lo que se ha venido llamando, como decíamos, pedagogía rural mucho más ligada a la autarquía, a lo atrasado y/o a lo tradicional de la supuesta pedagogía urbana.

b) El enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva como marco de referencia de la escuela rural actual

La diversidad dentro de la diversidad de las aulas multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva de las aulas multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnados, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula.

Y si bien la diversidad es un elemento clave en el planteamiento pedagógico del aula inclusiva, también lo son otros componentes didácticos, que han regido la escuela rural, y que como señalan algunos autores (Boix, 1995, Bustos, 2007, Pérez 2007) posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas:

- Adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación.
- Asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado.
- Apertura del centro al contexto inmediato.

c) El paradigma constructivista como referente psicogenético para la escuela rural

Se ha asociado, con demasiada frecuencia, el desarrollo de metodología activa en las aulas multigrado con la adquisición de altos niveles de aprendizaje significativo, hasta el punto de

que han sido indisolubles. (…) Sin duda alguna la metodología activa participativa facilita la enseñanza no pasiva, pero también se puede convertir en un espacio sin ambiente potenciador y totalmente aburrido. Los alumnados de las escuelas rurales que aprenden con estrategias didácticas activas también están predispuestos a trabajar con otro tipo de estrategias que pueden estar vinculadas a la exposición magistral por parte del maestro y obtener niveles altos de aprendizaje significativo sobre la temática desarrollada.

En la escuela rural se han desarrollado, y se vienen desarrollando, prácticas educativas basadas en la utilización del libro de texto como máximo exponente del proceso de aprendizaje y también prácticas educativas más activas apoyadas bajo planteamientos constructivistas, inclusivos en un territorio rural.

2.5 Acompañamiento Pedagógico y Supervisión

Habitualmente, los procesos de supervisión educativa en el contexto hondureño se han venido desarrollando desde una fase fiscalizadora, enfocándose principalmente en señalar las deficiencias de los docentes y de las instituciones, pero sin brindar pautas para mejorar.

2.5.1 Breve reseña histórica

La supervisión escolar ha evolucionado con el pasar de los años hasta llegar a la forma actual, la fase fiscalizadora fue la primera que se conoció, esta tenía patrones rígidos, inflexibles y no tomaba en cuenta las peculiaridades, ni necesidades de cada región y mucho menos las diferencias individuales de los alumnos, su principal función o actividad era la inspección escolar, mas interesaba el cumplimiento de fechas, el cumplimiento de las leyes de enseñanza y la situación legal de los maestros. Es por eso que en España la Ley de Educación estipula que la supervisión escolar debe ser un modelo participativo, donde el supervisor deberá dejar su posición fiscalizadora, de experto, de asesor orientador y convertirse en un gestor que motive a la planeación y evaluación participativa de la labor educativa. (Pacheco, 1988:38, en Ordehi y Salcedo, 2005)

En ese sentido Vallejo (2000:1, en Ordehi y Salcedo, 2005) sostiene que “la supervisión escolar tiene como propósito prioritario observar el cumplimiento de la

reglamentación administrativa oficial y verificar el correcto desempeño de las labores docentes ; de esta manera en la práctica el supervisor escolar se instituye como un experto, ubicado jerárquicamente en la parte superior de la estructura operativa del subsistema, supuestamente mas conocedor de la problemática de las escuelas que quienes la viven propiamente. Esta posición jerárquica se manifiesta al definirlo como un agente capaz de emitir juicios de valor sobre las prácticas cotidianas de un plantel, con base en la calidad de formas y documentos administrativamente requisitados".

Hablar de Supervisión Pedagógica se remonta a fechas históricas. Algunos de sus máximos exponentes son Vasconcelos y Sicilia (2001), el primero quien en su obra homónima concebía al magisterio como una vocación, un apostolado al servicio del bienestar colectivo, además el profesor debía convertirse en una especie de santo-laico, capaz de regenerar el alma nacional; también tenemos a Ramírez (1928, en Cueto, Ramírez y León, 2003), quien afirmaba que la supervisión era una institución que debía no solo elevar la calidad y la eficacia de las escuelas, sino también debía de hacerse cargo del crecimiento cultural y profesional del maestro. Ramírez buscó establecer la diferencia entre inspección y supervisión.

2.5.2 Conceptualización

Etimológicamente la palabra supervisión se deriva de dos voces latinas; "Súper", que quiere decir sobre, exceso, o grado sumo, y "Visión", que significa acción y efecto de ver, entonces supervisión significa mirar desde lo alto. Brigg (2000)

Afirmamos entonces que el supervisor tiene el deber de mirar al maestro en su labor docente desde todos los ángulos, desde el ámbito profesional como también desde el ángulo personal y sin mesclar lo afectivo.

La supervisión es la observación del proceso educativo con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos, para mejorar la calidad de la educación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Burton y Brueckner (en Burton, Brueckner y Barr, 1955), la supervisión educativa consiste en un servicio técnico destinado fundamentalmente a estudiar y mejorar cooperativamente todos los factores que influyen en el crecimiento y desarrollo del alumno.

Una actividad de gran importancia en el sistema educativo es la encomendada a las personas que ejecutan las políticas, planes y proyectos emanados de la Secretaria de Educación, como son los que ejercen el papel Supervisores entre estos tenemos los Directores Distritales y Asistentes Técnicos de Educación y los directores de centros educativos quienes son los responsables de desarrollar actividades de administración, capacitación, evaluación y acompañamiento pedagógico docente dentro de un territorio determinado.

Al respecto, Brigg (2000, en García, Rangel y Tovar, 2011), señala que: “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”.

Al hablar de Acompañamiento Pedagógico nos damos cuenta que tiene muchas definiciones o conceptos desde varios puntos de vista, por ejemplo en la pedagogía es el arte de enseñar o educar, en el plano común es la gente que acompaña a otros y puede ser también como la interacción que se da cuando alguien apoya a otro u a otros por medio de la enseñanza, aplicando técnicas y estrategias para lograr un buen desempeño educativo.

En el sistema educativo hondureño, el supervisor pedagógico cumple con un rol fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje ya que es el representante legal del estado en cuanto a política educativa se refiere, pero según el Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia (2005:232, en Balzán, 2008): “La función del Supervisor en éste momento no nos lleva al aula a hacer observaciones de clase. Es

una función que le compete exclusivamente a la conducción de la escuela principalmente al vicedirector el acompañamiento pedagógico (…) cuando nosotros visitamos las escuelas (…) vemos si el equipo está haciendo la tarea".

De lo anteriormente enunciado vemos que al hablar de acompañamiento pedagógico nos referimos básica y estrictamente a que este no solo debe realizarse por el Supervisor o Director Distrital sino, que es una atribución que tiene el director del centro educativo y la tiene que hacer a los docentes que hay en el centro educativo. Aunque si bien es cierto, la función de dirigir personas en las instituciones educativas es considerada por algunos especialistas como una de las más complejas y difíciles tareas.

El supervisor pedagógico cumple con un rol fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje ya que es el enlace que debe llevar las orientaciones e instrumentos a aplicar en los diferentes centros educativos, al mismo tiempo debe ser el portador de las inquietudes, problemas e iniciativas que propongan los directores y docentes en las escuelas; ya que es de interés de la Secretaria de Educación mejorar la calidad de la educación y esta se trata de lograr a través de una buena supervisión, como ocurre en España, que la primera función del Servicio de inspección es: "Asegurar que las leyes, reglamentos y otros dispositivos legales de la administración de la educación se cumplan en las escuelas y servicios" (Álvarez y Pérez, 1995:163, en Carron y De Grauwe, 2003)

2.5.3 Tipos de supervisión

Ordehi y Salcedo (2005) hacen una caracterización de los tipos de supervisión escolar, centrándose en la autocrática y la democrática. A continuación se presentan los principales elementos de cada una de ellas desde el punto de vista de estos autores.

A) La supervisión escolar autocrática

En este tipo de supervisión el que supervisa prevé y dispone todo para el funcionamiento de las actividades de la escuela; de él emanan todas las ordenes, sugerencias y directrices para mejorar el proceso de la enseñanza.

La actuación del supervisor autocrático puede caracterizarse así:

- Emite órdenes y controla el cumplimiento de las mismas.
- Las órdenes siguen una línea más bien legal y no pedagógica basada en la realidad del maestro.
- El solo propone soluciones pera todas las dificultades, cual un "repositorio de sabiduría didáctico pedagógica".
- Procura imponerse mediante la autoridad y la intimidación, en vez de captar la confianza y desarrollar la cooperación entre él y el maestro.
- No utiliza la posible colaboración del maestro, sacrificando así el espíritu creador de este.
- No tiene en cuenta las diferencias individuales de los maestros, ni es sensible a las diferencias que pueden presentar las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- No tiene mucho en cuenta la sensibilidad de las demás personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con quienes tienen que tratar, imponiendo más bien sus sugerencias de acción didáctica.

B) La supervisión escolar democrática

La actuación democrática del supervisor escolar o director, crea un ambiente de comprensión, respeto y creatividad que facilita mucho la tarea de la supervisión escolar y puede caracterizarse así:

- Utiliza procedimientos científicos para el examen de las situaciones surgidas con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Aplica en todo lo posible las normas de relaciones humanas para vincularse y trabajar con los maestros y demás personas que participan en el proceso educativo.
- Respeta la personalidad y la forma de ser de cada miembro con quien tenga que trabajar, procurando incentivar el dialogo y la discusión sobre bases democráticos, de manera que todos puedan sentirse a gusto y cooperar espontáneamente.
- Estimula la iniciativa y la creatividad de todos a fin de que se hallen formas de actuación didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Estimula a cada maestro para que halle, siempre que sea posible por sí mismo la solución a sus problemas.
- Estimula el espíritu del grupo entre los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que todos se sientan responsables de la marcha del mismo.
- Procura autoevaluarse constantemente, a fin de mejorar cada vez más, su propia actuación.
- Estimula las críticas a su trabajo con el objeto de mejorarlo.

En España, políticas tales como el agrupamiento escolar han facilitado el trabajo colaborativo entre los maestros de estas escuelas, optimizando sus recursos didácticos, materiales y económicos; dichas políticas han permitido también acomodarse a las necesidades e intereses de la sociedad. (Bauman, 2008, en Boix, 2011)

Respecto a la supervisión en espacios tales como las escuelas multigrado, esta resulta casi inexistente, hablando del plano nacional; en ocasiones, ni siquiera en escuelas multidocente de la zona urbana se practican estos procesos; no obstante, esto sería de mucha importancia en contextos como los centros multigrado, donde el docente se siente aislado de todo intento de cambio y de reforma.

2.5.4 Etapas de la supervisión y acompañamiento

Culver, Hunt, y Linan-Thompson (en CETT/CARD, 2007) detallan las etapas que, según ellos, sigue la supervisión y acompañamiento pedagógico:

A) Antes de la observación o acompañamiento. (5 minutos antes de la clase)

- Se identifican y se clasifican los propósitos de la observación y el rol del observador.
- Se comparte la planificación de la clase.
- Se determinan conjuntamente los indicadores de logro que se desean alcanzar con los estudiantes para esa sesión.
- Se discuten las estrategias didácticas que se implementaran en la sesión, así como la que experimentaran conjuntamente.

B) Durante la observación (30-45 minutos)

- Se observara inmediatamente, después se registra en el instrumento lo que aconteció durante la clase.
- En algunos casos, y a solicitud del maestro acompañado, se modela conjuntamente con el acompañante, alguna estrategia didáctica o taller.
- Se apoya al maestro en su trabajo con las niñas y niños.

C) Al final de la observación (5-10 minutos) durante el receso o mientras los niños realizan trabajos independientes.

- Se le permite al docente observado realizar una reflexión sobre lo que cree que funciono y/o no funciono en su práctica.
- Se comparte el portafolio del docente y su proyecto de investigación acción, si lo hubiere.
- Se comparten evidencias de las producciones de los niños y niñas.
- Se discuten las observaciones registradas: fortalezas, debilidades y posibles estrategias para mejorar.
- Se establecen consensos, acciones de seguimiento y fortalecimiento a la labor docente.
- Se planifican intervenciones individuales para atender las necesidades diferenciadas de los docentes especialmente de aquellos que se encuentran en etapas iníciales
- Se redacta de manera conjunta un breve informe contenido en el instrumento de observación, acerca del acompañamiento y se establecen compromisos de mejora con el docente.
- Se planifica una futura visita.

La Secretaría de Educación debe considerar en los proyectos de sus unidades de seguimiento, monitoreo, evaluación y supervisión, fortalecer la educación en la zona rural, realizando investigaciones que sirvan como diagnóstico para obtener información que permita desarrollar procesos oportunos y pertinentes encaminados a mejorar las condiciones de la enseñanza en las escuelas multigrado.

CAPÍTULO III: Metodología

Este capítulo presenta los aspectos que fundamentaron el estudio de manera técnica, tales como el enfoque, tipo y diseño de investigación, a partir del cual se desarrolló el estudio; asimismo, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de los datos, los sujetos participantes, las categorías y el procedimiento seguido para el análisis de los datos.

3.1 Enfoque de Investigación

La investigación fue desarrollada desde un enfoque cualitativo, en vista de la naturaleza de la situación abordada, por ser de tipo social, así como por las características de los participantes, siendo posible observarse y describirse las prácticas docentes llevadas a cabo en las escuelas rurales multigrado del municipio de Texiguat.

Partiendo de lo anterior, y siguiendo a González y Cano (2010), se afirma que el análisis de los datos cualitativos es el proceso a través del cual se va más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión, el proceso por medio del cual el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva. Dichos autores señalan que este tipo de investigación implica también descripciones detalladas de situaciones y comportamientos que son observables y que además, incorpora lo que los participantes comentan, sus experiencias, actitudes, creencias pensamientos y reflexiones.

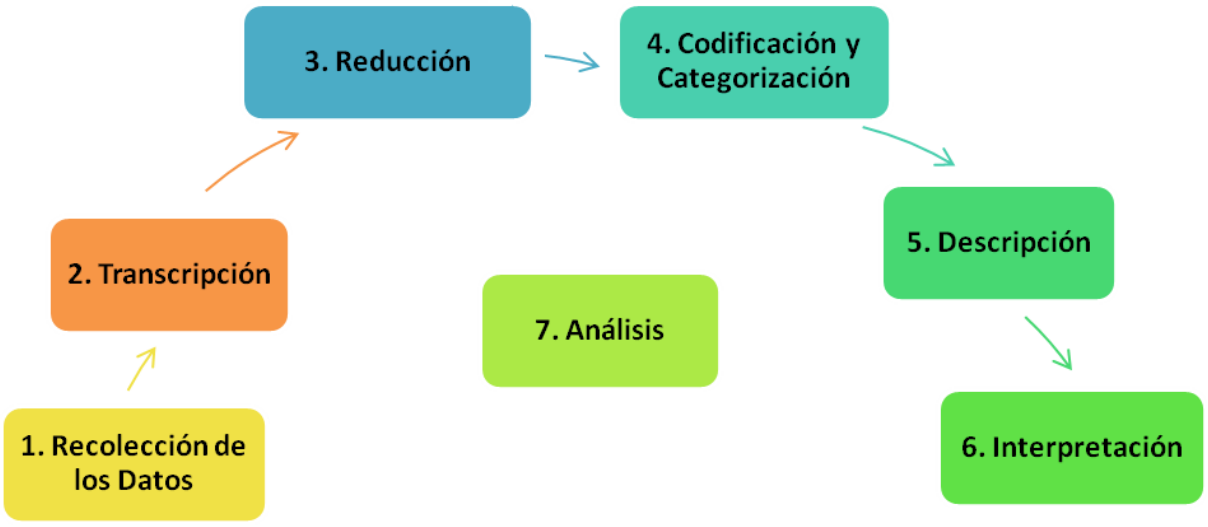
3.2 Tipo de estudio

Es un estudio descriptivo y comparativo, ya que se buscó describir las percepciones de los informantes, para compararse a nivel metodológico, en un proceso de triangulación por instrumentos.

3.3 Tipo de Diseño

El tipo de diseño fue de triangulación metodológico, a partir de los instrumentos. Las etapas seguidas en el proceso se ilustran en el siguiente esquema:

Figura No. 1.- Etapas del Diseño Metodológico



Fuente: Elaboración propia, a partir de Parrilla et al (2008:32)

3.4 Instrumentos de investigación

Tomando en cuenta el enfoque desde el cual se abordó la presente investigación, se utilizaron las técnicas de la entrevista, los grupos focales y la observación, a partir de las cuales se aplicaron como instrumentos, respectivamente, un guión de entrevista semiestructurada, guiones metodológicos para los grupos focales y una guía de observación.

3.4.1. La Entrevista

Este instrumento se estructuró con preguntas abiertas, considerando las siguientes dimensiones : Planificación didáctica; Ejecución didáctica ;estrategias de evaluación; implementación del Diseño Curricular Básico; participación de los estudiantes; necesidades de mejora; y, capacitación docente para el área multigrado.

Cada una de las entrevistas fue almacenada en una grabadora digital, la cual facilitó el proceso de transcripción de la información.

En la primera parte de la entrevista se solicitaron los datos generales de los participantes, tales como sus nombres, grado académico, años de servicio, grados que atendían, así como la hora y fecha de realización.

El propósito de la segunda parte de la entrevista fue identificar las necesidades específicas de acompañamiento de los docentes de las escuelas rurales multigrado del municipio de Texiguat.

Cabe mencionar que, para brindar confidencialidad a los participantes, se le asignó un código a cada uno de los entrevistados, tal como se detalla en el apartado del Plan de Análisis, de este mismo capítulo.

3.4.2 Guión Metodológico para Grupos de Discusión

Para la técnica de grupos focales, se realizaron cuatro grupos de discusión, en cada uno de los cuales participaron los docentes de cuatro distintos centros. Para registrar la información recopilada a través de estos grupos de discusión se utilizaron guiones metodológicos, en los cuales los docentes debían anotar las fortalezas y limitaciones en cuanto a la planificación didáctica, desarrollo de las clases, evaluación, utilización del tiempo de clase, uso de libros y textos en centros multigrado, así como la participación de los estudiantes.

Una vez recopilada la información de cada uno de los cuatro guiones metodológicos, se procedió a hacer el vaciado de los mismos en un formato elaborado en el programa Microsoft Word, para realizar un análisis conjunto.

3.4.3 Guía de Observación

La guía de observación utilizada como complemento a las entrevistas y guiones metodológicos fue adaptado del instrumento de observación aplicado por el Proyecto "Mejorando el Impacto del Desempeño Estudiantil en Honduras" (MIDEH).

Para registrar en la guía la información observada, se empleó una escala con cuatro valores: No hay evidencias de ese aspecto (NE), Necesita mejorar (NM), Se encuentra en proceso de mejora (PM), y Nivel óptimo de desempeño (NO).

En ese sentido, los aspectos observados fueron: el ambiente del aula, el desarrollo de la clase, las competencias comunicativas en la clase, y otros aspectos relacionados con las aulas multigrado. Cada uno de estos aspectos contó con cinco o más indicadores, valorados de acuerdo a la escala antes mencionada, y en los cuales el observador podía realizar los comentarios pertinentes al margen de este formato.

3.5 Triangulación

Desde el punto de vista de Struss y Corbin (1990), la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

En ese sentido, para aprovechar y contrastar la información recopilada a través de los instrumentos aplicados, se realizó una triangulación metodológica a partir de las tres técnicas utilizadas; por tanto, si bien en ciertas categorías, algunos de los instrumentos no contemplaron indicadores comunes, desde el punto de vista de Parrilla et al (2008:32), en la triangulación se vinculan las fases en un único proceso de análisis y se aborda el problema desde distintos puntos de vistas y distintos métodos; al final, el resultado integra ambos análisis, sin querer probar qué resultados son más correctos o cuales más congruentes, tratándose de que lo que uno no puede ver que lo vea el otro, siendo de esta forma complementarios.

La triangulación se realizó, tal como plantean Struss y Corbin (1990), según las categorías de análisis, que para efectos de la presente investigación formaron parte de las siete dimensiones: planificación didáctica; ejecución didáctica; estrategias de evaluación; implementación del Diseño Curricular Nacional Básico; participación de los estudiantes; necesidades de mejora; y, capacitación docente para el área multigrado.

3.6 Sujetos Participantes

Los sujetos considerados en esta investigación fueron los docentes de las escuelas multigrado del municipio de Texiguat, departamento de El Paraíso. De todos los sujetos, de manera intencional y sin utilizar ningún método estadístico, se seleccionaron como sujetos participantes 15 docentes para ser entrevistados, cuyo requisito fue que atendieran al menos 2 grados de manera simultánea

Asimismo, se tomaron en cuenta 6 docentes multigrado, con los cuales se realizó una observación de sus clases: 2 de ellos eran unidocentes, 3 atendían dos grados de educación básica y uno de ellos atendía tres grados; también se consideraron 11 docentes, los cuales se dividieron en 4 grupos de discusión, entregándoseles un guión metodológico que debían contestar en equipo.

3.7 Plan de Análisis de los Datos

A partir de estas dimensiones se definieron algunas categorías, según las percepciones u opiniones de los informantes. A continuación se presenta un ejemplo:

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Planificación Didáctica **(PLN)**	Experiencias **(EXP)**	Hace referencia a las declaraciones en las que los docentes narran sus experiencias.
	Ventajas y desventajas **(VYD)**	Recoge las opiniones de los docentes respecto a las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar en aulas multigrado.
	Planificación del tiempo **(TMP)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes explican la forma en que distribuyen el tiempo, para atender a varios grados de forma simultánea.

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Ejecución Didáctica **(EJD)**	Dificultades en la Ejecución **(DFE)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes comentan algunas de las dificultades que encuentran al momento de llevar a cabo las actividades de aprendizaje planificadas para atender a varios grados de forma simultánea.
	Ventajas y desventajas **(VYD)**	Recoge las opiniones de los docentes respecto a las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar en aulas multigrado.
	Uso del tiempo **(TMP)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes explican la forma en que distribuyen el tiempo, para atender a varios grados de forma simultánea.
Evaluación **(EVA)**	Pruebas de aula **(EXA)**	Esta categoría recoge las declaraciones en donde los docentes afirman utilizar pruebas y exámenes escritos.
	Trabajos prácticos **(TRP)**	Consideraciones respecto a las tareas que los docentes afirman asignar a sus estudiantes, con el fin de evaluar su rendimiento.
	Evaluación de proceso	Se refiere a las declaraciones que los docentes brindan respecto al uso que ellos hacen de evaluaciones sucesivas o continuas, con el fin de conocer el crecimiento obtenido por el estudiante.
Implementación del Diseño Curricular Básico **(IDC)**	Manejo del contenido **(CON)**	Esta categoría reúne las opiniones de los docentes donde explican la forma en cómo ellos desarrollan los contenidos didácticos, atendiendo los grados simultáneamente.
	Uso de textos **(TXT)**	Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican la forma en que utilizan los textos didácticos para atender simultáneamente varios grados.
	Aplicación de enfoques y metodologías **(EFQ)**	Afirmaciones en donde los docentes expresan tener o no conocimiento de los enfoques de enseñanza y la metodología didáctica.
Participación de los Estudiantes **(PRT)**	Activa **(ACT)**	Se refiere a las declaraciones donde los sujetos afirmaron que la participación de sus estudiantes es activa y dinámica.
	Pasiva **(PAS)**	Hace alusión a los comentarios donde los docentes comentan que la participación de sus estudiantes es pasiva y escasa.
Necesidades de Mejora **(NMJ)**	Estrategias multigrado **(EMG)**	En esta categoría se recogen los comentarios de los docentes en relación a que necesitan mejorar su forma de impartir sus clases.
	Evaluación **(EVL)**	Se refiere a las declaraciones donde los docentes aseguran que necesitan mejorar en cuanto a su forma de evaluar.
	Uso del tiempo **(TMP)**	Recoge las opiniones de los docentes acerca de su necesidad de utilizar mejor el tiempo de las clases.
Capacitación Docente para el Área Multigrado **(MTG)**	Mucha **(MCH)**	Hace referencia a los comentarios de los docentes en relación a que han recibido capacitaciones para el área multigrado con bastante frecuencia.
	Poca **(POK)**	Esta categoría reúne las opiniones donde los sujetos aseveran estar recibiendo pocas capacitaciones en relación a temas relacionados al área multigrado.
	Ninguna **(NIN)**	Se alude a las declaraciones donde los docentes argumentan nunca haber recibido ningún tipo de capacitación en relación a temáticas multigrado.

Una vez recopilada y digitalizada la información a partir de las entrevistas, se procedió a realizar la reducción de los datos, para luego categorizarlos de acuerdo a la tabla presentada anteriormente. Luego de esto, se realizó la descripción e interpretación de la

información. Con el fin de brindar confidencialidad a los participantes, se les asignó el código “D”, seguido del número de la entrevista (que en total fueron quince: D1… D15), obteniéndose de esta manera 15 códigos para las entrevistas.

En cuanto a lo recopilado por medio de los grupos de discusión, en vista de que cada uno de los equipos llenó los guiones metodológicos de forma manual, se procedió a realizar el vaciado de sus comentarios en un formato previamente elaborado en la aplicación Microsoft Word, con el fin de facilitar la organización, contraste, descripción e interpretación de las percepciones. El código distintivo para el análisis de los datos a partir de esta técnica fue “GD-1… GD-4”, donde GD representa el grupo de discusión, y el número representa al equipo, existiendo así cuatro equipos.

La información obtenida a través de la guía de observación, fue digitalizada en el mismo formato utilizado por el observador. En ese sentido, se registraron las percepciones de la escala de valoración, así como los comentarios al margen, elaborados por el investigador. Esto permitió tener una visión de conjunto en relación a lo observado en las aulas multigrado, permitiendo un análisis más fluido de los datos. Para efectos del análisis a partir de esta técnica, no se utilizó ningún código, omitiéndose los nombres de los docentes, colocándose en su lugar las iniciales.

Para cada una de las categorías, el análisis se estructuró de manera individual según las técnicas aplicadas. Se presentaron tanto las percepciones de los sujetos como las apreciaciones del investigador, apoyándose con los planteamientos teóricos de distintos autores.

Asimismo, a manera de resumen y con el propósito de contrastar los resultados desde las distintas técnicas empleadas, la información se mostró en matrices de triangulación, de acuerdo a cada una de las categorías de análisis, las cuales permiten apreciar la tendencia de la situación educativa, a partir de la percepción de los sujetos y según lo observado por el investigador.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo tiene como propósito mostrar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación dirigidos a los docentes que imparten clases en aulas multigrado en las escuelas rurales del municipio de Texiguat, departamento de El Paraíso, para conocer las experiencias de éstos en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades de aprendizaje, así como otros factores, tales como el acompañamiento docente y las capacitaciones que estos docentes han recibido.

Para realizar el análisis de los resultados, tomando en cuenta la literatura existente sobre prácticas pedagógicas y enseñanza multigrado, se construyeron siete dimensiones: Planificación didáctica; Ejecución didáctica; Estrategias de evaluación; Implementación del diseño curricular básico; Participación de los estudiantes; Necesidades de mejora; y, Capacitaciones Recibidas, a las cuales se les asignaron diferentes categorías y códigos.

El análisis de cada dimensión se realizó en tres partes: en la primera se encuentran las declaraciones de los entrevistados en relación a las dimensiones; en la segunda parte se encuentran las percepciones obtenidas a través de los grupos de discusión, y a manera de cierre, se presentan en la parte final, los resultados obtenidos a través de las observaciones a docentes multigrado. Cada una de estas partes procuró integrarse de la mejor forma, según cada una de las dimensiones de análisis.

4.1 Dimensión: Planificación Didáctica

En relación a esta dimensión, se construyeron previamente dos subcategorías, tal como se detalla a continuación:

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Planificación Didáctica	Experiencias **(EXP)**	Hace referencia a las declaraciones en las que los docentes narran sus experiencias.
	Dificultades en la Planificación **(DFP)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes comentan algunas de las dificultades que encuentran al momento de elaborar sus planificaciones didácticas para atender a varios grados de forma simultánea.

Categorías:

4.1.1 Experiencias

Hace referencia a las declaraciones en las que los docentes narran sus experiencias.

A los docentes poco les gusta hablar de su experiencia en cuanto a la planificación multigrado se refiere, lo que implica deficiencias en este campo debido al desconocimiento de este proceso por falta de capacitación por parte de las autoridades educativas correspondientes , ya que no se reconoce una técnica especifica en particular sobre este tema, lo que obliga finalmente para el docente hacer de su práctica rutinaria un elemento modelo de enseñanza multigrado.

> Hay que hacer una planificación unificando algunos temas y algunas asignaturas y como se llama elaborar material como fichas de trabajo, de manera que le descongestione un poco la carga académica, mientras uno trabaja con un grado, pues el otro grupo está trabajando con sus fichas o sus guías. (D6)
>
> …un temario, verdad, para, porque son 60 alumnos, tengo seis grados, entonces, bueno, la planificación así, así lo voy a planificar, pues no, pero hacen falta, así, herramientas, verdad, para planificar acá las clases, material didáctico especialmente. (D7)
>
> No es como planificar solo para uno, sino hay que, hasta el tiempo hay que reducirlo a varios, hay que, bueno, es un poco complicado, pero lo hacemos aunque sea actividad. (D8)

Según la experiencia de los docentes que participaron en los grupos de discusión, se encontró que el impartir clases a estudiantes de diversos grados a la vez les permite mejorar el aprovechamiento del tiempo y los temas, así como el aprendizaje en los estudiantes y a no improvisar sus clases (GD-1, GD-4). En ese sentido, el grupo de discusión 2 (GD-2) manifestó que para tener éxito en la enseñanza multigrado, según su experiencia, deben manejarse adecuadamente los espacios de aprendizaje, así como el tiempo escolar.

Partiendo de la experiencia de los docentes del GD-3, se aprecia que a estos docentes se les dificulta supervisar individualmente a sus estudiantes, brindándoseles menor atención a los grados superiores.

Partiendo de las observaciones realizadas por el investigador a algunos docentes multigrado, se evidenció que la docente 3 trabajaba de acuerdo a una jornalización de contenido, no teniendo una planificación de multigrado, mientras que la docente 2 brindó mayor reforzamiento a los alumnos de primer grado. En ese sentido, se observó que la docente 3 se desplazaba hacia los estudiantes, orientándolos y reforzando los contenidos. La docente 4 aprovechó los tiempos de recreo para reforzar a los estudiantes que manifestaron problemas de aprendizaje, misma actitud que también evidenció los docente 5 y 6.

En general, a partir de las observaciones a los docentes, pudo apreciarse un buen manejo de la disciplina, a pesar de la cantidad y variedad de estudiantes.

Tabla No. 1.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Experiencias (EXP)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Hay que hacer una planificación unificando algunos temas y algunas asignaturas y como se llama elaborar material como fichas de trabajo, de manera que le descongestione un poco la carga académica, mientras uno trabaja con un grado, pues el otro grupo está trabajando con sus fichas o sus guías. (D6) …un temario, verdad, para, porque son 60 alumnos, tengo seis grados, entonces, bueno, la planificación así, así lo voy a planificar, pues no, pero hacen falta, así, herramientas, verdad, para planificar acá las clases, material didáctico especialmente. (D7) No es como planificar solo para uno, sino hay que, hasta el tiempo hay que reducirlo a varios, hay que, bueno, es un poco complicado, pero lo hacemos aunque sea actividad. (D8)	A partir de la experiencia profesional de los docentes de los grupos de discusión, se observa que el impartir clases a estudiantes de diversos grados a la vez les permite mejorar el aprovechamiento del tiempo y los temas, así como el aprendizaje en los estudiantes y a no improvisar sus clases (GD-1, GD-4). En ese sentido, el grupo de discusión 2 (GD-2) manifestó que para tener éxito en la enseñanza multigrado, según su experiencia, deben manejarse adecuadamente los espacios de aprendizaje, así como el tiempo escolar.	Se evidenció que la docente 3 trabajaba de acuerdo a una jornalización de contenido, no teniendo una planificación de multigrado, mientras que la docente 2 brindó mayor reforzamiento a los alumnos de primer grado. En ese sentido, se observó que la docente 3 se desplazaba hacia los estudiantes, orientándolos y reforzando los contenidos. La docente 4 aprovechó los tiempos de recreo para reforzar a los estudiantes que manifestaron problemas de aprendizaje, misma actitud que también evidenció los docente 5 y 6.	Los docentes adaptan su experiencia de enseñanza en escuelas multidocentes a los entornos multigrado, sin hacer distinción de metodologías y de estrategias de evaluación. Existe una tendencia en los docentes a brindar mayor atención a los estudiantes de grados inferiores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Puede observarse que las experiencias de los docentes multigrado son diversas, en las que algunos reflejan más debilidades y limitaciones que otros, dependiendo el contexto y la actitud de los mismos, enmarcadas en distintos estilos para dirigir el aula, de los cuales Milanes (2009) citado por Hargreaves (1977) menciona tres: a) el profesor democrático; b) el autoritario y, c) el de Laiser Faire, a partir de los cuales los docentes desempeñan su labor en el aula, convirtiéndose en orientadores, asesores, disciplinadores, motivadores, mediadores, organizadores, entre otros.

Estos planteamientos tienen congruencia con los estilos reflejados en los docentes, según sus experiencias pedagógicas, donde algunos de ellos mostraron mayor consideración a la diversidad de estudiantes, mientras que la mayoría no, enfocándose primordialmente en los grados inferiores.

4.1.2 Dificultades en la Planificación

Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes comentan algunas de las dificultades que encuentran al momento de elaborar sus planificaciones didácticas para atender a varios grados de forma simultánea.

La serie de dificultades con que el docente multigrado se encuentra al momento de ejercer su labor educativa son muchas y con las que tiene que luchar en desigualdad de condiciones porque nuestro sistema educativo no ha creado ni creara las condiciones mínimas para que en los centros educativos multigrado se realice una buena labor educativa, creo que el primer paso será eliminar la unidocencia y dotar de suficiente material educativo a las escuelas.

> "Hay bastante dificultad, porque a veces uno no dedica mucho tiempo a los alumnos, porque como tiene exceso de alumnos y también el número de grados que uno tiene, no le da la mayor atención como debe ser, se presenta la dificultad en cuanto atender a los alumnos con problemas pues el exceso de alumnos no lo permite." (D3)

> Mucha dificultad, especialmente cuando se está con las actividades, por el tiempo, que no se cuenta con suficiente tiempo para realizar varias actividades para un mismo tema, entonces, lo que hago es que unifico, unifico temas y ahí realizo actividades que puedo con todos los grados, y después me voy con trabajo independiente a cada grado. (D13)

> Dificultad en sí, en sí, pues en las ocasiones cómo planificar con multigrados, es cuando sí tienen deficiencia, en algunos alumnos, en ese aspecto es lo difícil planificar, porque no todos los alumnos, entre diferentes grados, tienen el mismo, el mismo nivel de aprendizaje, entonces ahí es donde se le dificulta a uno tener varios grados, verdad. (D14)

Esta situación puede verse reflejada también en los comentarios de los docentes que participaron en los grupos de discusión.

La mayor limitante que expresan los participantes de los grupos de discusión es el exceso de grados y de estudiantes, lo cual se relaciona también al tiempo que dedican, de manera general, al desarrollo de sus clases, y específicamente, al trato personalizado que pudieran dar a cada uno de sus estudiantes.

De igual forma, consideran que una dificultad que encuentran en la enseñanza multigrado es la escasez de material didáctico, ya que la Secretaría de Educación tiene deficiencias en cuanto a la dotacion de los mismos.

A pesar de estas limitaciones, los docentes consideran que existen algunas ventajas de trabajar con distintos grupos de estudiantes al mismo tiempo, tales como la adquisición de conocimientos de grados superiores por parte de estudiantes de grados inferiores, que muestran interés en lo que el docente enseña a los estudiantes del segundo ciclo de educación básica.

También afirman que el planificar sus clases les permite desempeñarse de una mejor manera, aunque reconocen que es necesario que se promuevan este tipo de procesos para fortalecer los conocimientos que ellos como docentes puedan tener respecto a técnicas de enseñanza, de evaluación, de motivación y de disciplina.

Partiendo de las observaciones realizadas se aprecia que las actividades planificadas por la docente 1 son de tipo memorísticas y orientadas a la asignación de trabajos realizables de manera autónoma por los estudiantes de grados superiores. Asimismo, aún con las limitaciones respecto al tiempo, se observó que la

docente planificó actividades donde los estudiantes pudieran pasar a la pizarra, situación que se aprovechó para corregir algunas deficiencias.

En la docente 2 se observó que existió poco cumplimiento de lo planificado; no obstante, en los estudiantes de los grados iniciales se aprecia el seguimiento de las secuencias de lectura, comparación y escritura. De igual manera, se observaron evidencias de la planificación y uso de pruebas formativas acordes a la realidad.

En relación a la evidencia de planificación respetando la secuencia propuesta en los textos, se observó que la docente 3 está en proceso de mejora, trabajando de acuerdo a una jornalización, sin tomar en cuenta las características propias de las aulas multigrado, situación similar a la observada en los docentes 4 y 5, quienes se auxiliaron de una planificación por grado. En las actividades desarrolladas por los estudiantes de la docente 6 se observa una planificación conjunta, considerando los niveles de sus estudiantes.

Tabla No. 2.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Dificultades de la Planificación (DFP)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
"Hay bastante dificultad, porque a veces uno no dedica mucho tiempo a los alumnos, porque como tiene exceso de alumnos y también el número de grados que uno tiene, no le da la mayor atención como debe ser, se presenta la dificultad en cuanto atender a los alumnos con problemas pues el exceso de alumnos no lo permite." (D3) Mucha dificultad, especialmente cuando se está con las actividades, por el tiempo, que no se cuenta con suficiente tiempo para realizar varias actividades para un mismo tema, entonces, lo que hago es que unifico, unifico temas y ahí realizo actividades que puedo con todos los grados, y después me voy con trabajo independiente a cada grado. (D13) Dificultad en sí, en sí, pues en las ocasiones cómo planificar con multigrados, es cuando sí tienen deficiencia, en algunos alumnos, en ese aspecto es lo difícil planificar, porque no todos los alumnos, entre diferentes grados, tienen el mismo, el mismo nivel de aprendizaje, entonces ahí es donde se le dificulta a uno tener varios grados, verdad. (D14)	Los equipos de docentes que participaron en los grupos de discusión encontraron las siguientes dificultades al momento de planificar: Exceso de grados, exceso de alumnos, son muchos grados para hacer una mejor planificación, y también en la distribución de tiempo (alumnos) para cada grado. (GD-1) Poca disponibilidad de tiempo, carencia de materiales y textos didácticos, así como de equipo tecnológico, exceso de grados para un solo maestro. (GD-2, GD-4) Se planifica, pero no se cumplen todas las actividades propuestas en dicho plan, debido al acceso de grados y alumnos que se atienden en el área rural. (GD-3)	Mientras que la docente 1 refleja planificación de actividades tradicionales, la docente 2 evidencia poco cumplimiento de lo planificado, los docentes 3, 4 y 5 se encuentran, de manera general, en una categoría de proceso de mejora, trabajando de acuerdo a una jornalización, sin tomar en cuenta las características propias de las aulas multigrado, situación similar a la observada en los docentes 4 y 5, quienes se auxiliaron de una planificación por grado. En las actividades desarrolladas por los estudiantes de la docente 6 se observa una planificación conjunta, considerando los niveles de sus estudiantes.	La mayor parte de los docentes se limita a desarrollar sus planificaciones por grado, sin considerar las particularidades de las aulas multigrado, lo que resulta contradictorio, ya que todos ellos argumentan que existen muchas dificultades al planificar, principalmente por contar con muchos grados y una gran cantidad de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Estos resultados tienen congruencia con lo que plantean Angulo, Morera y Torres (2010), quienes señalan que si bien en la enseñanza multigrado no se reconoce un modelo pedagógico particular, en la práctica son los docentes quienes deben tomar las decisiones que puedan finalmente contribuir a la "estandarización" de las prácticas pedagógicas.

En esta línea, Rodríguez (2003) citado por Sepúlveda (2000) argumenta que en las escuelas multigrado el estilo de enseñanza está orientado a prácticas coherentes con los modelos tradicionales, enfoque que comparte asimismo Milanes (2009), quien plantea que en el quehacer del docente multigrado se abre un horizonte real de la vida cotidiana que permite observar situaciones de carácter rutinarias y tradicionalistas.

Al respecto, es importante mencionar que cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes tanto mayor es la necesidad de una planeación y una organización cuidadosas (Colbert et al, 2002, en Vargas, 2003).

4.2 Dimensión: Ejecución Didáctica

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Ejecución Didáctica	Dificultades en la Ejecución **(DFE)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes comentan algunas de las dificultades que encuentran al momento de llevar a cabo las actividades de aprendizaje planificadas para atender a varios grados de forma simultánea.
	Ventajas y desventajas **(VYD)**	Recoge las opiniones de los docentes respecto a las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar en aulas multigrado.
	Uso del tiempo **(TMP)**	Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes explican la forma en que distribuyen el tiempo, para atender a varios grados de forma simultánea.

Categorías:

4.2.1 Dificultades en la Ejecución

Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes comentan algunas de las dificultades que encuentran al momento de llevar a cabo las actividades de aprendizaje planificadas para atender a varios grados de forma simultánea.

Debido al exceso de grados y alumnos, el tiempo es insuficiente para estar frente a los ellos y realizar trabajo directo, la mayoría de veces en las clases no se cubre o enseña todo el contenido, hay momentos de interferencia entre lo que hace un grado y lo que hacen otros grados, lo que a veces crea actos de indisciplina en el aula de clase. Esto queda evidenciado en las percepciones de los entrevistados:

> Sí, porque, bueno, a veces hay alumnos que trabajan rápido, entonces, esos alumnos que trabajan rápido, terminan, y a veces se ponen inquietos, entonces, por esa razón, a veces, uno tiene que, bueno, no sé, tal vez avanzar con un grado más que otro, es porque según el tema también, porque hay temas que no requiere de ejercicios, verdad. (D4)
>
> Sí hay dificultades, como usted ha podido ver, cuando está trabajando con un grado, el otro está preguntándole o está haciendo bulla, por eso es la dificultad que hay. (D9)
>
> Tal vez la dificultad que se puede encontrar es en el tiempo que uno no les dedica, que tal vez ellos requieran, a veces se está dando una clase y no terminamos, entonces volvemos al siguiente día, y ahí se va perdiendo el tiempo y vamos quedando un poco atrasados. (D12)
>
> Sí, especialmente en la disciplina, cuando estoy con un grado, los demás no están realmente trabajando con sus, o con lo asignado, sino que quieren estar pendiente de lo que se está haciendo con el otro grado. (D13)

Al respecto, los docentes que participaron en los grupos de discusión señalan las siguientes dificultades:

A partir de lo anterior se evidencia, nuevamente, que la falta de tiempo es una constante al hablar acerca de las dificultades con las cuales se encuentran los docentes multigrado, ya que no les permite atender de manera individualizada a sus estudiantes, ni cubrir todos los contenidos didácticos planteados en un inicio.

En esta línea, a partir de las observaciones realizadas a los docentes multigrado, se aprecia que la disciplina dentro del aula fue muy buena, ya que los estudiantes se concentraron el trabajo realizado. Envista de que no existía una planificación multigrado, no se observó el grado de avance de los estudiantes. Los pocos textos existentes en el centro educativo fueron utilizados por la maestra y los estudiantes En 1er y 2do grado se observó que la maestra enviaba directamente a escribir a los estudiantes, tanto en sus cuadernos como en la pizarra. Los estudiantes tuvieron una participación pasiva; en general, la participación fue poca.

Los rincones de aprendizaje estaban organizados principalmente con materiales impresos y no fueron utilizados. No se observaron indicios de la implementación de estrategias relacionadas con el enfoque comunicativo. Las pruebas formativas brindadas por la Secretaría de Educación sí fueron desarrolladas por los estudiantes. En ningún momento se observó algún ejemplo de la vida diaria. (Observación No. 1)

La docente 2 no cumple con lo planificado, por lo que no pudo observarse con el desarrollo de la planificación y sus dificultades; no obstante, pudo identificarse que a la docente se le dificulta la ejecución de sus clases debido a la carencia de libros de texto. Esta misma situación afecta de igual forma a los docente 4, 5 y 6, quienes no cuentan con material didáctico, o en el mejor de los casos, este es incompleto.

En cuanto al ambiente del aula, el observador encontró que el mobiliario estaba distribuido de manera que los estudiantes podían realizar algunas actividades en equipo o por grado. La biblioteca estaba incompleta en cuanto a los textos brindados por la Secretaría de Educación. Asimismo, se observó que los estudiantes resolvían ejercicios en equipo. Esta docente se desplazaba hacia los alumnos desarrollando actividades para orientarlos a reforzar contenido. (Observación No. 3)

Tabla No. 3.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Dificultades en la Ejecución (DFE)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Es difícil atender a todos los grados al mismo tiempo, a veces los niños necesitan atención individualizada, y no se les puede dar, por eso se complica dar clases en varios grados. (D1) No tanto, porque uno busca la forma y la estrategia para que el alumno pueda captar los conocimientos o el tema que se está desarrollando con ellos. (D3) Pues la dificultad más grande es que a veces no se puede explorar todo el material didáctico, porque el tiempo que se da es bien poco. (D6) Hay interferencia de los otros alumnos, siempre están molestando, cuestiones así, pero por lo general hay que saber administrar, como dicen, la clase. (D11)	Dificultades con la distribución de tiempo, exceso de grados y espacio para atender a los estudiantes. (GD-1) No hay atención individualizada, tampoco existen suficientes textos didácticos para cada estudiante. (GD-2) Poca supervisión individual a los estudiantes, no se terminan de desarrollar los contenidos debido al tiempo, se brinda poca atención a los estudiantes de grados superiores. (GD-3) Escaso e inadecuado inmobiliario para formar equipos de trabajo, poco cumplimiento del horario debido a excesod e grados. (GD-4)	En la mayor parte de los docentes observados se encontró que existe carencia de libros de texto y material didáctico, y el poco que existe se encuentra incompleto.	Las mayores problemáticas encontrada por los docentes es la cantidad de estudiantes, escasez de material didáctico y poco tiempo para atender a muchos grados a la vez.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Es evidente el hecho de que las escuelas rurales, y principalmente las multigrado, cuentan con poco apoyo por parte de los gobiernos locales, situación que según los informantes, se ve reflejada en la escasez de material didáctico y de libros de texto, los cuales no se encuentran, o en el mejor de los casos, están incompletos. En esta línea, Angulo, Morera y Torres (2010) señalan que en la región centroamericana con frecuencia se olvida el análisis de la situación de los docentes multigrado, lo cual afecta tanto su dignificación salarial y profesional, como el compromiso en la calidad de los procesos educativos.

Al respecto, Hernández (2004) plantea que las dificultades metodológicas en los docentes multigrado hondureños son evidentes, en parte, por el elevado número de grados a cargo de un solo docente y también porque el sistema educativo no los preparó para la gestión curricular en un aula multigrado a partir de los programas y textos oficiales.

4.2.2 Ventajas y Desventajas

Recoge las opiniones de los docentes respecto a las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar en aulas multigrado.

Hablar de las ventajas que ofrece la enseñanza multigrado es “como pedirle peras al olmo”, ya que son pocas o escasas, por más esfuerzo que un docente ponga, los resultados al final siempre estarán marcados por la deficiencia de aprendizajes y conocimientos que el alumno va a adquirir en determinado grado o año escolar. La mayoría de los docentes que atienden escuelas multigrado basan su desempeño docente en sus años de servicio atendiendo estos estudiantes y donde las desventajas para obtener buenos resultados son muchas empezando por el tiempo directo dedicados a ellos, lo mismo el exceso de alumnos y grados y el poco apoyo por las autoridades educativas.

> Se les puede dar la clase, el alumno está poniendo atención y ya lleva un grado de conocimiento de otro grado superior, y una de las desventajas en la atención que no se les puede dar. (D1)

> "Una de las ventajas es por lo menos uno aprende pues, a convivir con todos los niños a la vez, y trata de solucionar los problemas que quizás ellos puedan tener; Una de las desventajas serian que en cuanto uno esta con un grado, pues, los otros grados tienen que estar trabajando, el problema está en que si el maestro no está pendiente del alumno, entonces el alumno a veces tiende a distraerse un poco, otra de las desventajas es que no hay mucha concentración por parte del alumno al momento de desarrollar un tema ." (D3)

> Ventajas… una de ellas es que cuando yo estoy viendo tema con un grado, estoy con, otro grado, entonces, los unifico y les doy una sola clase a ambos grados. (D7)

Uno de los mayores obstáculos con que se tropieza un docente multigrado para hacer una buena labor educativa, es la forma como distribuir el tiempo dedicado activo y efectivamente con sus alumnos, ya que este es su peor enemigo y que la mayoría de veces no se cumple con lo medianamente planificado, hay actividades que no se logran realizar lo que repercute negativamente en el aprovechamiento académico del alumno, la mayoría de veces sucede que se le da mayor atención a los grados inferiores o de primer ciclo o fijan su atención en asignaturas básicas como el Español y las Matemáticas en los grados superiores que ya trabajan de manera independiente.

> Mucho número de grados y de alumnos también, siento que el tiempo, pues, es poco para darles una buena enseñanza. (D7)

> El tiempo…trabajo con, se les da trabajo directo a los grados superiores y con los grados inferiores les dedico más tiempo a los de primero más que todo, porque son los que requiere dedicarles un poquito de nuestra labor, ya los otros trabajan prácticamente solos. (D12)

El momento de saber si los alumnos han adquirido los conocimientos necesarios y obtenido cierto grado de aprovechamiento de lo enseñado en determinado momento, es una situación difícil, pero de gran importancia para el docente multigrado, porque es aquí donde él se da cuenta si en verdad está desarrollando efectivamente su trabajo previamente planificado y si las estrategias de evaluación aplicadas son las adecuadas al medio y en el momento indicado; Aunque hay que destacar que por el exceso de alumnos y grados la tarea de la evaluación es un proceso difícil de llevarlo a cabalidad.

> Pues, la evaluación es continua y si da mejor resultado, una porque a diario, pues tema que va enseñando, se va verificando, si el alumno ha tenido su aprendizaje y

> como se llama…favorece al alumno, porque no se le acumulan todos los temas al final. (D6)
>
> Yo como docente de multigrado, lo que hago es, varios tipos de evaluación, la primera que yo aplico es aquí en el aula, tema desarrollado, lo hago a veces, digamos, en la clase de Español, preguntas orales, en matemáticas, ejercicios realizados en el aula, la pizarra, en su cuaderno y también aparte de eso, pues, se le deja al alumno para que desarrolle sus tareas diarias en su casa, y también aplicamos lo que es el trabajo en equipo. (D3)

En las observaciones realizadas se evidenció que los estudiantes del docente 1 trabajaron en equipo sin importar los ritmos individuales de aprendizaje; no obstante, se reconoce que, en parte, el exceso de estudiantes y la cantidad de grados atendidos influye en esta situación. Respecto a la docente 2 se observó que hubo dificultades respecto al material didáctico, principalmente por la escasez de textos; esta situación afectó también, al menos en parte, a los docentes 3, 4, 5 y 6, quienes contaban solamente con textos incompletos.

Tabla No. 4.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Ventajas y Desventajas (VYD)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Una de las desventajas al atender varios grados es que no se le da mucha atención, en sí, a cada alumno, porque hay que dejarles con trabajo directo y trabajo indirecto. Ventajas, casi no, no le hallo (D2) Ventajas, casi ninguna, pero sí desventajas, vemos las dificultades en las áreas rurales, que a veces el alumno, hay unos que le agarran más rápido, a algunos otros le cuesta, entonces a veces se da también porque hay momentos que uno no está directamente con ellos, de ahí vienen niños porque siempre tienen sus dificultades y les cuesta más, entonces, uno tiene que atrasarse en los temas. (D4) Por ejemplo, los de tercero, van escuchando a veces las explicaciones del maestro cuando está dando las clases y ellos prestan atención dejan, hasta dejan de hacer lo de ellos para estar prestando atención, entonces, ya al siguiente año que ellos ya van, ellos ya llevan una experiencia más o menos, y la desventaja es que, bueno, a veces, cuando uno está en un cierto grado, los demás a veces están haciendo alguna otra cosa que no es la de clase (D8)	Si bien no se elaboró ningún indicador que valorara esta categoría en los guiones metodológicos de los grupos de discusión, en el resto de los indicadores se aprecia que los docentes encuentran pocas ventajas respecto a abordar varios grados a la vez, y entre las principales desventajas encuentran el no poder atender de manera personalizada a los estudiantes debido a la gran cantidad de estudiantes y demás factores influyentes.	En las observaciones realizadas se evidenció que los estudiantes del docente 1 trabajaron en equipo sin importar los ritmos individuales de aprendizaje; no obstante, se reconoce que, en parte, el exceso de estudiantes y la cantidad de grados atendidos influye en esta situación. Respecto a la docente 2 se observó que hubo dificultades respecto al material didáctico, principalmente por la escasez de textos; esta situación afectó también, al menos en parte, a los docentes 3, 4, 5 y 6, quienes contaban solamente con textos incompletos.	Una de las mayores dificultades en el desarrollo de las clases multigrado es la escasez de material didáctico, lo que conlleva a una gran desventaja respecto a las estrategias que el docente pudiera desarrollar con sus estudiantes, limitándose al empleo de métodos tradicionales de enseñanza. Son muy pocos los docentes que aseguran que el dar clases en un aula multigrado tiene más ventajas que desventajas; en ese sentido, consideran que la principal ventaja es que los estudiantes de grados inferiores llevan un conocimiento previo al momento de recibir clases en grados superiores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Si bien impartir clases a varios grupos de estudiantes al mismo tiempo resulta un tanto complejo, y desde el punto de vista de los informantes existan menos ventajas que desventajas debido a ello, Popoca et al (2004), citando a Uttech, afirma que el salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos, ya que los niños aprenden entre ellos; por tanto, si se crea un ambiente de trabajo en equipo, como en los deportes, todos se unen para lograr un objetivo común.

El autor antes mencionado comenta que la interacción entre la diversidad de niveles se facilita mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en pareja.

4.2.3 Uso del Tiempo

Se refiere a las afirmaciones en las que los docentes explican la forma en que distribuyen el tiempo, para atender a varios grados de forma simultánea.

El factor tiempo es, desde el punto de vista de los docentes multigrado, la principal limitante para poder desarrollar las clases de una forma apropiada.

En ese sentido, ellos plantean que lo que les da mayores resultados es dedicar más tiempo a los grados inferiores, dejando trabajo asignado a los grados superiores y utilizar el resto del tiempo en hacer trabajo directo con los estudiantes que requieren ayuda del docente. Para aprovechar el tiempo de una mejor forma, los docentes plantean que se auxilian de herramientas como fichas y otros materiales que propician un aprendizaje autónomo de los estudiantes:

> Atender a los de grados inferiores, y a los otros atenderlos con trabajo en directo. (D1) Primero atiendo, en este caso, a primer grado, porque es el grado que necesita más atención, planificamos el tiempo en primer grado, hasta esto trabajamos más con fichas que trabajando ellos solos. (D2)
>
> El tiempo… como tengo primer grado, doy más tiempo con ellos, por ejemplo, si son 45 o 50 minutos, doy 1 hora en Español, digamos, doy 35 minutos en primer grado, 15 para cuarto y el resto de tiempo para segundo grado. (D5)
>
> Se les da el trabajo directo a los grados superiores y con los grados inferiores, pues tenemos el indirecto, así les dedico más tiempo a los de primero más que todo,

> porque son los que requieren, tal vez, de darles, dedicarles un poquito más de nuestra labor, ya los otros trabajan prácticamente solos. (D12)

Tanto los guiones metodológicos de los grupos de discusión, como la guía de observación no contaron con indicadores que permitieran valorar el uso que los docentes hacen del tiempo en el desarrollo de las clases; no obstante, a partir del resto de indicadores puede apreciarse que existe una tendencia a dedicar mayor parte del tiempo a los estudiantes de grados inferiores, asignándose en los grados superiores tareas a desarrollar de manera independiente.

Tabla No. 5.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Uso del Tiempo (TMP)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
El tiempo… como tengo primer grado, doy más tiempo con ellos, por ejemplo, si son 45 o 50 minutos, doy 1 hora en Español, digamos, doy 35 minutos en primer grado, 15 para cuarto y el resto de tiempo para segundo grado. (D5) Primero trabajo con un grado, digamos unos 20 minutos mientras les explico, ya los 20 minutos de la otra hora de clases lo hago con el siguiente grado. (D9) Casi siempre tengo más tiempo para primero y segundo, ya tercero, cuarto y quinto trato de que ellos lo hagan de forma independiente, pero es bien difícil con niños, tal vez los adultos lo puedan hacer, pero con lo niños hay que estar siempre pendientes de ellos, entonces, hay que estar con todos los grados al mismo tiempo. (D13) Primero deberíamos agarrar un grado y darle su clase, y luego al otro grado, y así sucesivamente. (D15)	Si bien no se diseñaron indicadores para valorar esta categoría desde los guiones metodológicos utilizados en los grupos de discusión, se aprecia que los docentes tienen algunos problemas en cuanto al tiempo del que disponen para desarrollar las clases, lo cual dificulta la enseñanza de todos los contenidos, así como poder atender de manera personalizada a sus estudiantes.	No se contó con indicadores que valoraran esta categoría; no obstante, en los indicadores restantes se aprecia que los docentes observados dedicaron un mayor uso del tiempo escolar a atender a los estudiantes de grados inferiores, asignando trabajos individuales a los estudiantes de grados superiores.	Existe una tendencia a dedicar más tiempo a los estudiantes de grados inferiores, mientras que los de grados superiores desarrollan actividades individuales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

En cuanto al tiempo dedicado a las clases en las escuelas multigrado, la mayoría de los docentes lo considera insuficiente para abordar varios grados al mismo tiempo, que en la escuela multigrado se espera que sea de 7 horas para atender los 6 grados, lo que se traduciría en 42 horas en una escuela multidocente. En ese sentido, Rodríguez (2003) afirma que en las escuelas rurales, la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente, reduciéndose a 4 y 3 días debido al traslado de docentes que no radican en las comunidades donde ejercen su labor; este tiempo resulta, asimismo, bastante irregular, por las peculiaridades que atañen a este tipo de centros educativos.

Tal como puede evidenciarse en las percepciones de los informantes, el tiempo de clase es mal empleado. Esto es apoyado por Hernández (2004:236), quien plantea sobre los docentes multigrado hondureños, que dedican una atención directa durante más tiempo a los grados inferiores, dificultándoseles de esta forma realizar un seguimiento del aprendizaje de los demás grados; asimismo, en cuanto a los espacios en que los niños esperan la atención del maestro por tener alguna duda o para que le revisen su trabajo, existe poco aprovechamiento por parte de los docentes.

4.3 Dimensión: Estrategias de Evaluación

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Evaluación	Estrategias Utilizadas **(EST)**	Esta categoría recoge las declaraciones en donde los docentes comentan sobre las estrategias que más utilizan para evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los diferentes grados que atienden.
	Estrategias Más Efectivas **(ESE)**	Opiniones de los docentes respecto a las estrategias les dan que más resultados al momento de evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los diferentes grados que atienden.

Categorías:

4.3.1. Estrategias Utilizadas

Esta categoría recoge las declaraciones en donde los docentes comentan sobre las estrategias que más utilizan para evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los diferentes grados que atienden.

Los docentes frecuentemente realizan trabajos en clase y también asignan tareas para desarrollar en casa, tales como guías de trabajo y guías de estudio. En el aula, ellos utilizan la pizarra, los cuadernos de trabajo de los estudiantes, así como preguntas orales y pruebas objetivas, ya sea al final del parcial o aplicadas de manera continua. Asimismo, resaltan el uso de las fichas para evaluar el trabajo de los estudiantes.

> Al evaluar, hacer la evaluación, lo que hago con los grados inferiores es hacerles guías de trabajo, guías de estudio, y que ellos las puedan desarrollar en su casa, para que ellos vayan ya aprendiendo el tema que se les está dando. (D1)
>
> Lo evalúo constantemente y como le dije anteriormente, depende con el trabajo de equipo, las fichas que me desarrollan, las guías y todo lo demás que tengo planificado. (D5)
>
> Yo les evalúo a través de prueba, también los evalúo a través de tarea, la asistencia también, para mejorar, verdad, pues les pongo otros trabajos, guías de trabajo, cuestionarios para desarrollar, verdad, la evaluación. (D7)
>
> Mandándolos a la pizarra, dejarles ejercicios para que ellos puedan desarrollarlos y ponerlos en práctica ya cuando estamos en el aula. (D15)

En los grupos de discusión no se contó con indicadores para valorar las estrategias utilizadas por los docentes en la evaluación del conocimiento de sus estudiantes; no obstante, el tercer equipo (GD-3) comentó que ellos utilizaban pruebas, trabajos en equipo, trabajos individuales, tareas, exposiciones e investigaciones.

A través de la guía de observación se apreció que las docentes 1, 3, 4 y 6 no muestran evidencias de utilizar estrategias de evaluación basadas en el enfoque comunicativo, mientras que los docente 2 y 5 necesitan mejorar al respecto

Acerca del uso de instrumentos de evaluación formativa propuestos por la Secretaría de Educación pudo evidenciarse que los docentes 1, 2, 3 y 5 contaban con niveles óptimos, mientras que la docente 4 se encontró en proceso de mejora y la docente 6 necesita mejorar en cuanto a este aspecto.

Tabla No. 6.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Estrategias de Evaluación Utilizadas (EST)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Yo como docente de multigrado, lo que hago es, aplicar varios tipos de evaluación, en la clase de Español, preguntas orales, en matemáticas, ejercicios realizados en el aula, la pizarra, en su cuaderno y también aparte de eso, pues, se le deja al alumno para que desarrolle sus tareas diarias en casa; también aplicamos el trabajo en equipo. (D3) Las guías, las fichas de trabajo, dictado, exposiciones, álbum, pruebas… (D8) Guías de trabajo, trabajo en grupo, individuales… (D9) …trabajos directos, trabajos en casa, trabajos en equipo, investigaciones, exposiciones… (D10) Con pruebas de aula, la asistencia tareas diarias… (D11) La que más se ha aplicado es la evaluación escrita. (D14)	En general, se encontró que los docentes utilizan pruebas, trabajos en equipo, trabajos individuales, tareas, exposiciones e investigaciones. Cabe señalar que dentro de las limitantes acerca de la evaluación los docentes participantes de los grupos de discusión manifestaron que los padres de familia no colaboran lo suficiente en las tareas asignadas para desarrollar en casa, en vista de su poca formación académica.	Se observó, de manera general, que la mayor parte de los docentes presentan debilidades en cuanto al uso de estrategias de evaluación orientadas en el enfoque comunicativo. Asimismo, pudo apreciarse que 4 de los 6 docentes observados muestran niveles óptimos en cuanto al uso de instrumentos de evaluación formativa propuestos por la Secretaría de Educación, la docente 4 se encontró en proceso de mejora y la docente 6 aún necesita mejorar en cuanto a este aspecto.	Existe una tendencia en los docentes multigrado a emplear una variedad de estrategias de evaluación, entre las cuales predominan la aplicación de pruebas de manera continua, los trabajos en equipo e individuales, así como la asignación de tareas para desarrollarse tanto dentro como fuera del aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Resulta paradójico el hecho de que la Secretaría de Educación provea puntualmente a los docentes de las pruebas formativas, en las cuales la mayor parte de los docentes evidencia un óptimo nivel, según las observaciones realizadas, pero que no se faciliten los textos y demás recursos didácticos, los cuales en su mayoría se encuentran incompletos.

Esto afecta en cierta forma las estrategias con que los docentes evalúan el desempeño académico de sus estudiantes. En ese sentido, McGuin (1992) señala que en la escuela rural hondureña no existe consenso en relación a los criterios de evaluación.

Otros factores que inciden en la evaluación y el bajo rendimiento de los estudiantes, según Salgado et al (1993), son la arbitrariedad del profesor, la escasez de oportunidades de aprendizaje, el ausentismo de los docentes y el poco tiempo efectivo en el aula.

4.3.2 Estrategias Más Efectivas

Opiniones de los docentes respecto a las estrategias les dan que más resultados al momento de evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los diferentes grados que atienden.

> Hemos probado varias, cuando hacíamos los exámenes hasta final del parcial, se veía que a veces los alumnos sacaban bajas notas, pero ahora que estamos con el sistema de las pruebas, verdad, se nota que el alumno aprende más fresquito el contenido en la mente, esa es la mejor manera. (D4)
>
> Las guías, también han funcionado mucho las fichas de trabajo, dictado, exposiciones, álbum, pruebas, todas estas son las que me funcionan a mí. (D8)
>
> La más que se ha aplicado siempre, casi es la evaluación escrita, pero en sí, en el día de hoy, hay muchos alumnos que poco estudian y más que todo a ellos hay que enfrentarlos en cuestiones de discusión de temas y debates de temas y en ese momento, pues, me parece a mí tener mucho avance en la evaluación. (D14)

Respecto a la evaluación, pueden encontrarse distintas opiniones, según los docentes que participaron en los grupos de discusión. Uno de los equipos (GD-4)

afirmó que practican la evaluación continua, con la cual algunos alumnos obtienen buenos resultados, pero otros no, lo que atribuyen al desinterés de estos.

En las observaciones realizadas se aprecia que el hecho de que atender varios grados al mismo tiempo, así como la falta de recursos tales como bibliotecas, materiales y textos didácticos, dificulta a los docentes en cuanto a la forma de realizar las evaluaciones. También se destaca que existe cierto desinterés tanto por parte de los estudiantes como de los padres de familia.

Tabla No. 7.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Estrategias de Evaluación Más Efectivas (ESE)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Hacíamos los exámenes hasta final del parcial y se veía a veces que los alumnos sacaban bajas notas, pero ahora que estamos con el sistema de las pruebas, el alumno aprende más… esa es la mejor manera. (D4) La evaluación continua sí da mejor resultado, porque el tema que a diario se va enseñando, se va verificando, si el alumno ha tenido su aprendizaje y favorece al alumno, porque no se le acumulan todos los temas al final. (D6) Las guías de trabajo han funcionado mucho y las fichas. (D8) La que da más resultado es trabajar en grupo, porque si uno le entiende, le va explicando, al otro compañero y ahí van entendiendo todos. (D9) La que me da bastante resultado es trabajar en equipo. (D11) Los trabajos independientes y las tareas (en el aula), porque en los exámenes casi siempre salen bajos. (D13)	Los integrantes del GD-4 afirmaron que practican la evaluación continua, con la cual algunos alumnos obtienen buenos resultados y otros no, lo que atribuyen al desinterés de estos.	En las observaciones realizadas se aprecia que el hecho de que atender varios grados al mismo tiempo, así como la falta de recursos tales como bibliotecas, materiales y textos didácticos, dificulta a los docentes en cuanto a la forma de realizar las evaluaciones. También se destaca que existe cierto desinterés tanto por parte de los estudiantes como de los padres de familia.	Existe una tendencia a considerar el desarrollo de trabajos en equipo y la evaluación continua como las estrategias de evaluación que brindan mayores resultados a los docentes y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Se observa que, si bien los docentes multigrado del municipio de Texiguat aplican variedad de estrategias de evaluación, las que más les dan resultado son el trabajo en equipo y la evaluación continua. En cuanto a esta última, los informantes declararon que ésta propicia verificar de una mejor forma el aprendizaje real de los estudiantes diariamente, y también permite que no se acumulen los contenidos en un examen final. En cuanto al trabajo en equipo, tal como se comentó anteriormente, citando a Uttech (en Popoca et al, 2004), esta es una de las estrategias que permite mejores resultados en las aulas multigrado.

En esta línea, Vargas (2003) afirma que en las escuelas multigrado es necesario atender a los estudiantes de manera personalizada, integrando el trabajo en equipo, procesos de tutoría de pares y el aprendizaje cooperativo, que promueve la autonomía y la independencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

4.4 Dimensión: Implementación del Diseño Curricular Básico

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Implementa-ción del Diseño Curricular Básico	Textos de la Secretaría de Educación **(TXT)**	Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican la disponibilidad y el uso que hacen de los textos didácticos al momento de atender simultáneamente varios grados.
	Dificultades en el Uso de los Textos **(DTX)**	Comentarios donde los docentes explican las dificultades que encuentran al momento de utilizar los textos didácticos al desarrollar sus clases.
	Otros Textos Utilizados **(OTX)**	Afirmaciones en donde los docentes expresan utilizar otros textos para desarrollar sus clases.

Categorías:

4.4.1 Textos de la Secretaría de Educación

Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican la disponibilidad y el uso que hacen de los textos didácticos al momento de atender simultáneamente varios grados.

> En algunas asignaturas, por ejemplo, en Matemáticas sí, los textos son utilizados todos, Ciencias Naturales, Estudios [Sociales] también son utilizados. Ahora, en Español no se utilizan todo, todo completo, porque de repente no están todos los libros de texto, verdad, siempre se auxilia uno de otro libro. (D6)

> Primero y segundo sí, trabajo con todos, el de Actividades, Recortable y de Lectura, tercero, cuarto, quinto y sexto. (D13)
>
> El problema de ahorita es porque no hay libros, no hay textos, no se han impartido. (D1) Bueno, el uso, Español es el que no uso, utilizo lo que es en cuanto a primer grado el Nacho, porque bueno, porque el de primer grado no ha resultado. (D11)

La gran disyuntiva en la que se encuentra el docente hondureño y básicamente los de las escuelas multigrado, es darles el uso adecuado a todas las herramientas que conforman el Diseño Curricular Básico, esto se debe a que, según la opinión de los docentes, además de la escasez de los libros que proporciona la Secretaría de Educación, las capacitaciones dadas para su uso han sido muy pocas y con tiempo insuficiente, y en algunos casos no han sido impartidas.

Contrastando estas percepciones con las observaciones realizadas por el investigador, se encontró que, la biblioteca que existe en el aula de la docente 1 está incompleta, ya que faltan libros de español en todos los grados, así como textos de Ciencias Naturales y Sociales. Situación similar sucede con este espacio en el aula de las docentes 2, 3, 5 donde si bien se cuenta con libros de texto de la Secretaría de Educación, estos están incompletos para la mayoría de los grados. En el caso de la docente 4, la Secretaría de Educación no les proporciona libros desde el año 2007; por tanto, estos docentes deben auxiliarse de otros editores, como ser: Ramiro Colindres, Graficentro y Santillana. En la docente 6 no se observó carencia de los textos.

Tabla No. 8.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Textos de la Secretaría de Educación (TXT)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
En algunas asignaturas los textos son utilizados todos, pero en Español no se utilizan completos, porque de repente no están todos los libros de texto, verdad, siempre se auxilia uno de otro libro. (D6) Primero y segundo sí, trabajo con todos, el de Actividades, Recortable y de Lectura, tercero, cuarto, quinto y sexto. (D13) El problema de ahorita es porque no hay libros, no hay textos, no se han impartido. (D1) Bueno, el uso, Español es el que no uso, utilizo lo que es en cuanto a primer grado el Nacho, porque bueno, porque el de primer grado no ha resultado. (D11)	La dificultad en el uso de estos textos es que no traen suficiente contenido y tenemos que auxiliarnos con otros tipos de textos de lectura, como Santillana y con el de Ramiro Colindres. No se utilizan los libros recortables y de actividades, porque no se entregan a tiempo,en algunos casios no se han recibido libros recortables. (GD-1) Los libros de texto y lectura no están de acuerdo con la realidad que vivimos. No están completos. Los estándares no están de acuerdo con la realidad y las exigencias educativas. (GD-2) No se desarrollan las clases como dice (DCNB) debido a que los textos no se encuentran completos y al día, y no nos dan las capacitaciones necesarios para el uso y manejo de los textos. Por la falta de libros no podemos realizadas ciertas actividades que se nos presentan en el libro de actividades y se nos remita al libro recortable. Los estándares en algunos temas vienen repetidos y eso tiende a confundir al maestro. (GD-3) Sobre los libros de texto, los integrantes del GD-4 comentaron que en estos, los cuentos no están acordes al tema, los contenidos no están acuerdo a la realidad que se vive en la comunidad y en los grados superiores los libros no están completos para cada estudiante.	La biblioteca que existe en el aula de la docente 1 está incompleta, ya que faltan libros de español en todos los grados, así como textos de Ciencias Naturales y Sociales. Situación similar sucede con este espacio en el aula de las docentes 2, 3, 5 donde si bien se cuenta con libros de texto de la Secretaría de Educación, estos están incompletos para la mayoría de los grados. En el caso de la docente 4, la Secretaría de Educación no les proporciona libros desde el año 2007; por tanto, estos docentes deben auxiliarse de otros editores, como ser: Ramiro Colindres, Graficentro y Santillana. En la docente 6 no se observó carencia de los textos.	En esta categoría existe una tendencia apoyada por la mayor parte de los docentes, a la carencia de los libros proporcionados por la Secretaría de Educación, por lo que deben utilizar otros textos, tales como Graficentro editores, Santillana y Ramiro Colindres.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Desde la percepción de los informantes, resulta difícil la implementación del DCNB si no se cuenta con los libros y materiales ligados a este. Debido a esta situación, los docentes se ven obligados a utilizar otros recursos e incluso a mezclar metodologías y enfoques.

Lo anterior contradice las acciones de reforma, que según Hernández (2004) entre los años 1998 y 2001 estuvieron encaminadas a asegurar la aplicación de métodos y técnicas innovadoras y funcionales a nivel de aula, especialmente en las escuelas multigrado y el uso de textos y materiales educativos que la Secretaría de Educación ofrece a los centros de educación.

4.4.2 Dificultades en el Uso de los Textos

Comentarios donde los docentes explican las dificultades que encuentran al momento de utilizar los textos didácticos al desarrollar sus clases.

A los Centros Educativos llegan materiales educativos de gran valor para hacer una labor educativa de calidad, pero llegan incompletos porque hay veces que se quedan en las escuelas de las principales ciudades y a las escuelas de la zona rural, llegan pocos lo que desanima al docente por hacer uso de esos materiales, de nada sirve que el estado invierta en educación, si no lo hace con un horizonte claro, iniciando desde una buena planificación.

> El problema es cuando tiene uno muchos alumnos y no puede tener el alumno su propio libro para trabajar. (D1)
>
> Una de las dificultades que hay es que los temas no vienen bien específicos, entonces, uno de maestro tiene que auxiliarse de otros libros y buscar, pues, nuevas metodologías para poder emplear el tema que se esta, se quiere. (D3)
>
> Los libros de Español no vienen completos, pero uno de maestro debe tener y auxiliarse de otros libros, verdad, para poderles enseñar. (D15)

Las opiniones de los entrevistados, así como las percepciones de los participantes de los grupos de discusión y lo observado en los docentes, concuerdan en que la mayor dificultad existente en las aulas multigrado de las escuelas rurales del

municipio de Texiguat es la escasez de textos de la Secretaría de Educación, de los cuales solo se trabaja con algunos incompletos que aún existen; en el caso de la docente 4, desde el año 2007 no se le facilitan estos libros. (Ver Tabla No. 8)

En ese sentido, los grupos de discusión, al hablar sobre el uso de los libros recortables y de actividades que proporciona la Secretaría de Educación, plantean que, en ocasiones, los temas están repetidos, que es difícil utilizarlos y que éstos materiales no son distribuidos en el tiempo oportuno:

Textos Didácticos	***Fuente***
• La dificultad en el uso de estos textos es que no traen suficiente contenido y tenemos que auxiliarnos con otros tipos de textos de lectura, como Santillana y con el de Ramiro Colindres. • No se utilizan, porque no se entregan a tiempo y también porque no se han recibido libros recortables.	GD-1
• No están de acuerdo con la realidad que vivimos. No están completos. • No están completos o no llegan al centro educativo en el tiempo estipulado.	GD-2
• No se desarrollan las clases como dice (DCNB) debido a que los textos no se encuentran completos y al día, y no nos dan las capacitaciones necesarios para el uso y manejo de los textos. • Por la falta de los libros antes mencionados no podemos realizadas ciertas actividades que se nos presentan en el libro de actividades y se nos remite al libro recortable.	GD-3
• No tenemos libros para cada alumno, lo cual nos dificulta utilizarlo. • Los libros de actividades están repetidos los temas. • Los libros no son distribuidos al inicio del año, lo cual dificulta el trabajo docente.	GD-4

Se aprecia que existe una necesidad de hacer llegar los libros de la Secretaría de Educación en el momento oportuno, así como de concientizar y capacitar a los docentes para que estos materiales cumplan su propósito funcional.

Esta necesidad es vista como prioritaria por parte de los informantes, en vista de que estos textos parecen ser su principal apoyo en el desarrollo de las clases. Esto se ve apoyado por Hernández (2004), quien afirma que los docentes multigrado hondureños tienden a seguir la secuencia planteada en los textos oficiales en cada uno de los grados y asignaturas, como si se estuviese a cargo de un solo grado. Asimismo, comenta que a los estudiantes de cada grado se les indican los temas a

abordar y la página o páginas del fascículo o de la guía correspondiente que deben desarrollar.

No obstante, algunos de estos textos incluyen también los diseños curriculares y estándares necesarios para la implementación de las reformas propuestas a través del Diseño Curricular Nacional Básico, asegurando de esta manera el éxito de dichos cambios.

4.4.3 Otros Textos Utilizados

Estas son algunas afirmaciones en donde los docentes expresan utilizar otros textos para desarrollar sus clases.

> Utilizo algunos libros, porque el problema de ahorita no hay libros, no hay textos, no se han repartido. Bueno teniéndolos todos no hay dificultad, el problema es cuando uno tiene muchos alumnos y no puede tener el alumno su propio libro para trabajar, Es por eso que me auxilio de otros libros como ser Graficentro Editores, la última edición más que todo en Español." (D1) Ramiro Colindres, Santillana, Graficentro. (D6)
>
> Siempre utilizamos otros textos, como Santillana, siempre adaptándonos al nuevo Currículo Nacional Básico, textos como Graficentro Editores… el Paquito. (D14)
> Tengo Nacho en Español, y los libros nuevos de Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales también que hemos comprado para poderles enseñar. (D15)

Tal como en las declaraciones de los entrevistados, al observarse las clases de los docentes pudo apreciarse que, debido a la carencia de libros de la Secretaría de Educación, las editores más utilizadas por los docentes son, en el orden, Ramiro Colindres, Graficentro y Santillana. (Ver Tabla No. 8)

En los guiones metodológicos de los grupos de discusión no se contó con indicadores que permitieran valorar esta categoría; no obstante, Uno de los equipos de los grupos de discusión afirmó que las clases no se desarrollan como plantea el DCNB, debido a que los textos no se encuentran completos y al día, y no se les brindan las capacitaciones necesarias para el uso y manejo de los mismos. (GD-3)

4.5 Dimensión: Participación de los Estudiantes

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Participación de los Estudiantes	Activa **(ACT)**	Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes manifiestan una actitud activa en la participación de sus estudiantes en el desarrollo de las clases.
	Pasiva **(PSV)**	Afirmaciones en donde los docentes expresan de los estudiantes tener una actitud pasiva al momento de participar en el desarrollo de las clases.

En las escuela multigrado debido a su estilo de enseñanza, es donde el estudiante se autoforma y adquiere un alto espíritu de colaboración y solidaridad para con sus compañeros y maestros, se desarrollan en el dotes de liderazgo que lo llevan en determinado momento de su vida a poner en práctica lo aprendido, esto se logra con una profunda y verdadera entrega del docente multigrado en su difícil tarea de enseñar y entretener a sus alumnos en su salón de clase.

En general, se aprecia que existen opiniones encontradas respecto a la participación de los estudiantes, ya que la mitad opina que es pasiva, y el resto que es activa.

Categorías:

4.5.1 Activa

Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes manifiestan una actitud activa en la participación de sus estudiantes en el desarrollo de las clases.

La mitad de los docentes opinan que la participación de sus estudiantes es buena, ya que obedecen, acatan las órdenes, se involucran en la clase y contestan cuando se les hacen preguntas:

> Hay una participación activa de parte de ellos, porque como le decía anteriormente, uno de maestro, pues, para ver el logro del alumno tiene que poder realizar varios tipos de evaluaciones, entonces, en cuanto es la participación del alumno, pues, hay bastante iniciativa por parte de ellos, nosotros como maestros le damos la mayor participación a ellos, también siempre se les hacen preguntas de acuerdo al tema y para que ellos puedan ir desarrollándose y poder tener, pues, confianza con uno de maestro, para que ellos no se sientan de que solo es uno, sino también ellos participen durante la clase. (D3)

> Muy buena, porque ellos siempre obedecen, están acatando las órdenes, tratan de, a veces, salirse, pero con la misma volvemos otra vez; muy bien la participación. (D8)

Analizando las observaciones realizadas a algunos docentes multigrado, se apreció que la docente 6 creó un ambiente para que sus estudiantes tuvieran una participación activa. Se apreciaron En el momento en que los estudiantes finalizaron los ejercicios planteados por la docente, ella corrigió los que estaban incorrectos.

En las clases del docente 5 hubo asignación de trabajo independientemente con los grados 4to y 5to; mientras él atendía a 2do grado. El docente brindó atención a los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje.

En esta línea, la tabla No. 9 muestra las percepciones de los docentes desde los grupos de discusión y las observaciones realizadas por el investigador.

Tabla No. 9.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Activa (ACT)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Hay una participación activa de parte de ellos, porque hay bastante iniciativa por parte de ellos, nosotros como maestros le damos la mayor participación a ellos, también siempre se les hacen preguntas de acuerdo al tema para que ellos puedan ir desarrollándose y poder tener confianza con uno, para que ellos no se sientan de que solo es uno, sino también ellos participen durante la clase. (D3) Muy buena, porque ellos siempre obedecen, están acatando las órdenes, a veces, tratan de salirse, pero con la misma volvemos otra vez muy bien. (D8) Es activa, porque ellos participan y eso a mí me gusta bastante, también es dinámica. (D12) Sí participan en lo que ellos pueden o alcancen, de acuerdo a la madurez que tienen con los temas. (D13) No todos son iguales, la mayoría de ellos tienen una participación activa. (D14)	La participación es muy buena, porque son muy activos y colaborativos. (GD-1) Algunos son hiperactivos y participativos, lo común en un aula de clases. (GD-2) La participación es activa, o sea, donde el alumno tiene la confianza con el maestro y da opiniones acerca del tema. (GD-3)	Los alumnos de la docente 2 participaron en clase, principalmente en los grados de tercero y sexto. Los alumnos del docente 5 pedían la palabra para participar; hubo una participación activa en la mayoría, especialmente en cuarto y quinto grado. También en los alumnos de la docente 6 hubo participación activa en las actividades solicitadas por la docente, y ella crea un ambiente favorable para ello.	Se aprecia que en las aulas multigrado existen estudiantes tanto activos como pasivos respecto a su participación, por tanto, la tendencia es regular al respecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

4.5.2 Pasiva

Afirmaciones en donde los docentes expresan de los estudiantes tener una actitud pasiva al momento de participar en el desarrollo de las clases.

La mitad de los docentes considera que la participación de sus estudiantes es bastante pasiva, ya que son muy tímidos, no son muy dinámicos, y que en ocasiones se les debe presionar para que participen; entre sus declaraciones se encontró que:

> Hay bastante timidez en los alumnos, en algunos, verdad, a veces piensan para hablar, a veces se ponen todos apenados, a veces tiene que hacerle una pregunta y exigirles a todos que participen por igual también, para que, porque el que no participa no aprende, eso sí lo tengo claro yo. (D4)
>
> No son muy dinámicos, porque ellos trabajan diario, se acostumbra uno a trabajar solos en lo planificado. (D5)
> Sí, la mayoría de ellos son, participan, verdad, pero sí, algunos, verdad, son como pasivos, será pena, o a saber, no les gusta participar, pero sí, la mayoría de ellos son, tienen participación. (D7)
>
> Pues, digamos que regular, porque algunos participan, algunos no, otros son más callados… (D9) Como siempre, hay unos que participan más y otros menos… (D10)

Tabla No. 10.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Pasiva (PSV)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Hay bastante timidez en los alumnos, en algunos, verdad, a veces piensan para hablar, a veces se ponen así todos apenados, a veces tiene que hacerle una pregunta y exigirles a todos que participen por igual también, para que, porque el que no participa no aprende. (D4) Algunos son como pasivos, será pena, o a saber, no les gusta participar. (D7) A veces en el área rural los niños son un poco tímidos. (D11)	Algunos son pasivos… lo común en un aula de clases. (GD-2) Es pasiva en algunos temas, ya que el vocabulario no está de acuerdo a la realidad del niño. (GD-4)	Los alumnos de la docnete 1 tuvieron una participación pasiva, existió poca participación. La participación fue poca debido a la timidez de los alumnosd de la docente 3. Esta docente atendía dos grados y no se observó participación de los alumnos. Algunos alumnos de la docente 4 participaban en clase, pero la mayoría de ellos se mostraron tímidos; no obstante, se observó que la docente fomentaba la participación oral de sus alumnos.	Se aprecia que en las aulas multigrado existen estudiantes tanto activos como pasivos respecto a su participación, por tanto, la tendencia es regular al respecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Luego de observar los aspectos relacionados con la planificación didáctica, su ejecución, el uso del tiempo y la participación de los estudiantes, puede observarse que existen algunas necesidades de mejora, las cuales se detallan en el siguiente apartado.

Respecto a lo anterior, según Boix (2011), desde el paradigma constructivista, la metodología activa participativa facilita la enseñanza no pasiva, pero también se puede convertir en un espacio sin ambiente potenciador y totalmente aburrido.

El mismo autor señala que los estudiantes de las escuelas rurales que aprenden con estrategias didácticas activas también están predispuestos a trabajar con otro tipo de estrategias que pueden estar vinculadas a la exposición magistral por parte del maestro y obtener niveles altos de aprendizaje significativo sobre la temática desarrollada.

4.6 Dimensión: Necesidades de Mejora

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Necesidades de Mejora	Tiempo de supervisión **(TMP)**	Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican que las supervisiones se realizan o no en un tiempo adecuado.
	Pertinencia del acompañamiento **(PRT)**	Comentarios donde los docentes opinan sobre si las visitas de acompañamiento son adecuados.
	Pertinencia de los instrumentos **(PRI)**	Afirmaciones en donde los docentes expresan su opinión respecto a la pertinencia o no de los instrumentos utilizados en la supervisión.

Categorías

4.6.1 Tiempo Deseado de Acompañamiento

El acompañamiento docente es uno de los componentes básicos dentro de un sistema educativo, pues es este el encargado de verificar en el campo de las acciones, si las políticas de estado en materia educativa se están cumpliendo, lo

mismo para eficientar la manera de distribuir los recursos tanto humanos, materiales y económicos.

Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican que las supervisiones se realizan o no en un tiempo adecuado.

Para los docentes, sería oportuno que se les supervisara más frecuentemente, ya sea bimestral o mensualmente, aunque también aceptarían ser supervisados por lo menos dos veces al año, ya que algunos de ellos nunca han sido visitados.

> Si se pudiera acá, cada final, final de cada parcial sería bueno, porque así se va evaluando a cada alumno, bueno, los alumnos y a uno también, verdad, saber uno que en realidad ha enseñado. (D4)
>
> Bueno, esta es la primera vez en mis dos años de servicio, si me gustaría que me vinieran a supervisar, aunque sea unas dos veces al año, una aquí, verdad, va adquiriendo experiencia y todo, eso me gustaría. (D8)
>
> Bueno, al terminar cada parcial sería bueno, porque así uno miraría dónde está fallando, o qué podríamos decirles a nuestros jefes que nos ayuden, verdad, en cuanto a los materiales que una, es así que el centro está necesitando. (D11)

Según las declaraciones de los docentes, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, se observa que existe una necesidad de incrementar la frecuencia de las supervisiones, por lo menos 2 o 3 veces al año. La guía de observación no contó con indicadores para valorar esta categoría.

Tabla No. 11.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Tiempo de Supervisión (TMP)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
Por lo menos unas 3 o 2 veces al año… (D1) A mi criterio, sería bueno que nos supervisaran mes a mes si se puede y si no, pues, dependiendo el alcance que tengan las autoridades para poder venir a realizar las supervisiones o acompañamientos en este caso. (D3) Mensualmente o cada, bimestralmente, parcialmente por lo menos… (D5) Una, dos o tres veces al año. (D9) Por lo menos dos veces al año o más, porque a veces hay necesidades que tal vez no las conocen, solo uno de maestro, la comunidad y los alumnos. (D10) Siempre y cuando sea para en bien de la educación y para mejorar la educación, y nos vayan a hacer algo demostrativo para que nosotros podamos ir adquiriendo más experiencia, me parece a mí que cada dos o tres meses. (D14)	Trimestralmente. (GD-1) Nos gustaría que realizaran un acompañamiento cada parcial, para así saber cómo estamos desempeñando nuestra labor docente. (GD-2) Cada 2 o 3 meses, dependiendo el tiempo que la autoridad lo amerite. (GD-3) Unas tres veces en el año, siempre y cuando sean productivas. (GD-4)	La guía de observación no contó con ningún indicador que permitiera valorar esta categoría.	En general, se aprecia una necesidad de aumentar la frecuencia de las visitas de supervisión y acompañamiento a 2 o 3 veces al año, como mínimo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Se evidencia, desde el punto de vista de los docentes, que existe una necesidad de incrementar la frecuencia con que se realizan las visitas de supervisión y acompañamiento.

En cuanto a la distribución de tiempo de las visitas de supervisión y acompañamiento pedagógico, Culver, Hut y Linan-Thompson, citados por el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros en Centroamérica y República Dominicana (CETT/CARD, 2007) plantean tres etapas: a) antes de la observación o acompañamiento, que generalmente se da 5 minutos antes de la clase; b) durante la observación, con una duración aproximada entre 30 y 45 minutos, y c) al final de la observación, que puede darse durante el receso o mientras los estudiantes realizan trabajos independientes y que regularmente tiene una duración de 5 a 10 minutos.

4.6.2 Pertinencia del Acompañamiento

La unidad de supervisión educativa es la encargada de diseñar un verdadero plan de acompañamiento docente, con el fin de darle a los docentes oportunas orientaciones y las herramientas necesarias que le servirán para hacer de su labor educativa una actividad interesante y motivante al mismo tiempo, si no hay una buena labor de acompañamiento docente, no se puede esperar un buen rendimiento tanto del docente como del alumno, ya que los docentes ven en la autoridad educativa que realiza labores de supervisión o acompañamiento docente a alguien que les puede orientar para desarrollar mejor su labor educativa.

> A veces uno quizá cree que las está haciendo las cosas bien, otra persona mira que quizá está fallando en algo, a mi criterio, sí son de provecho los acompañamientos que hacen. (D3)
>
> Es una ayuda para uno, porque así uno aprende más y pone en práctica los conocimientos que ellos también le dan a uno. (D7)
>
> Las visitas me parecen apropiadas, porque sirven como una guía para el buen funcionamiento. (D14)
>
> Sí son muy buenas, porque puede ser que una esté fallando en alguna cosa y ahí pueden hacerle una corrección y una de ahí va aprendiendo, entonces, son muy buenos. (D8)
>
> Bueno, estos dos años que yo he estado, no he tenido ninguna visita de supervisión, pero si me gustaría que se implementara, porque aquí, si uno está fallando, pueden darle una posible mejoría… (D12)

> Claro que sí, es correcto, que lo supervisen, que lo visten y que lo orienten, porque así uno va aprendiendo cada día más. (D15)

Tanto en los guiones metodológicos de los grupos de discusión como en las guías de observación no se contó con indicadores que permitieran valorar esta categoría.

En las declaraciones de los entrevistados puede apreciarse que el acompañamiento pedagógico tiene bastante pertinencia para mejorar la labor de los docentes multigrado; en ese sentido, Álvarez y Pérez (1995) citados por Carron y De Grauwe (2003) plantean que el supervisor pedagógico cumple con un rol fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, es el portador de las inquietudes, problemas e iniciativas.

A pesar de esto, se observó que existe poca supervisión en las escuelas multigrado, lo que resulta particularmente importante en este tipo de centros, ya que las dificultades que se encuentran son distintas.

4.6.3 Pertinencia de los Instrumentos de Supervisión

Las entrevistas y las guías de observación están consideradas como uno de los mejores medios de supervisión, debido a que después de las visitas y observaciones hechas en clase, la entrevista es el procedimiento más directo para ayudar al docente. La entrevista es un instrumento de supervisión que permite establecer un contacto pedagógico constructivo entre el supervisor y el docente, por lo tanto este y todo instrumento de supervisión debe ser previamente validado por ambas partes para así no tener interrupciones al momento de aplicarlo, un instrumento de supervisión bien socializado ayudara a que el supervisado se familiarice rápidamente con las preguntas.

Respecto a lo anterior, los docentes entrevistados comentaron lo siguiente:

> Hay muchas cosas en los instrumentos que, quizás, nosotros, tal vez, no cumplimos como área rural que somos, no cumplimos con eso y vienen muchos aspectos que deberían de mejorarse en cuanto al área rural, porque hay muchos instrumentos que vienen y que piden cosas que tal vez uno no tiene aquí cómo desarrollarlas. (D3)

> …nunca vienen, porque aquí a nosotros ni lo que es una hoja nos regala el Estado, que viene a uno como maestro, nos toca comprar todo lo que necesitamos nosotros para trabajos de administración. (D4)
>
> Si, para mí son adecuados, verdad, porque están relacionados a la educación y a lo que nosotros ponemos en práctica en la escuela. (D10)
>
> Bueno, hasta el momento no le sabría decir, porque hasta el momento no he tenido una supervisión, verdad, no sé qué, cuáles son los aspectos que tienen en cuanto a la supervisión. (D11)
>
> Sí son adecuados, porque están adaptados para verificar lo real de lo que uno hace en el centro educativo. (D14)

Tal como planteó uno de los entrevistados (D3), se aprecia que, a pesar de que los instrumentos de supervisión son aplicados de manera general y consideran aspectos elementales de la práctica docente, éstos deben estar en contexto con la zona rural, ya que se supervisan algunos factores que en esta zona hasta el momento no se pueden desarrollar. Cabe mencionar que tanto en los guiones metodológicos de los grupos de discusión como en la guía de observación no se contó con indicadores que permitieran valorar esta categoría.

En cuanto a lo anterior, Brigg (2000) citado por García, Rangel y Tovar (2011) afirma que el supervisor que realiza acompañamiento pedagógico debe orientar a través de procesos técnicos. Asimismo, Álvarez y Pérez (1995) citados por Carron y De Grauwe (2003) plantean que el supervisor pedagógico debe aplicar los instrumentos respectivos, y también anotar los problemas e iniciativas de los centros; por tanto, los procesos de supervisión y acompañamiento pueden ser aprovechados para que los docentes multigrado compartan con los supervisores los aspectos que deberían ser modificados de este tipo de instrumentos.

Luego de observar las distintas fortalezas y debilidades con que cuentan los docentes multigrado en la zona rural, es necesario revisar en qué aspectos los docentes necesitan recibir capacitaciones para mejorar la enseñanza en las escuelas de este tipo.

4.7 Dimensión: Capacitaciones Recibidas

Dimensión	Categorías y Códigos	Descripción
Capacitacio-nes	Pertinencia de las capacitaciones **(CAP)**	Hace referencia a las declaraciones en donde los docentes explican si las capacitaciones recibidas son pertinentes o no.
	Capacitación en técnicas multigrado **(TCM)**	Comentarios donde los docentes declaran que han sido capacitados o no en técnicas multigrado.
	Pertinencia en el tiempo de las capacitaciones **(PTC)**	Afirmaciones en donde los docentes expresan que las capacitaciones recibidas han sido impartidas o no en el tiempo oportuno.
	Aspectos donde se demanda mayor capacitación **(DMC)**	Se refiere a los comentarios de los docentes donde manifiestan los aspectos donde requieren mayor capacitación.

Categorías:

4.7.1 Pertinencia de las Capacitaciones

La capacitación a los docentes en servicio es de mucha importancia porque se necesita que ellos estén actualizados y en constante renovación de conocimientos, la Secretaria de Educación no hace una verdadera planificación de jornadas de capacitación para los docentes, tanto los que están en servicio como para los que están por egresar de las Escuelas Normales, la mayoría de veces las capacitaciones se dan a la carrera y sin tiempo para dar seguimiento.

> En los textos nuevos, cuando nos han dado capacitaciones para mejorar el aprendizaje y venirlo a poner en práctica con nuestros alumnos, para eso nos ayudan las capacitaciones. (D2)
>
> Si, verdad, nos ha mejorado, porque por ejemplo, digamos, matemáticas, verdad, a veces desconocemos algunas cosas y en las capacitaciones hemos aprendido mucho; si nos sirven, excelente. (D10)
>
> Sobre la Matemáticas me han ayudado bastante las capacitaciones que se recibieron, sobre Matemáticas, el uso de los textos también. (D13)

A partir de los grupos de discusión se evidencia que existe una necesidad de ser supervisado y de recibir acompañamiento docente, así como de gestionar procesos de capacitación, ya que los pocos que se han recibido, no han satisfecho las expectativas de los docentes multigrado; no obstante, en las declaraciones se aprecian comentarios favorables al respecto. En ese sentido, a continuación se presenta la triangulación de estos resultados.

Tabla No. 12.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Pertinencia de las Capacitaciones (CAP)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
No nos han ayudado de una forma qué, quizás, cosas que uno no sabía… (D3) Una de las capacitaciones que nos ha ayudado bastante es la planificación, por ejemplo, con este nuevo currículum, pero de alguna forma nos ha servido. (D4) En mucho, porque uno necesita siempre cada día instruirse según el tiempo, porque es para el aprovechamiento de los niños. (D5) La verdad que en cuanto para mi desenvolvimiento como docente, no han sido mucho las capacitaciones que he recibido, simple y sencillamente con lo que uno ha aprendido en la universidad, con el diario vivir en el aula. (D11) El hecho de que nosotros ahí aprendemos lo que se nos da dificultad, ahí está el capacitador para que nos explique y ponerlos en práctica ya en nuestros centros educativos. (D15)	La capacitación recibida fue algo regular porque fue de muy poco tiempo y sí, se orientan para dar clases en escuelas multigrados. (GD-1) Para empezar las escuelas multigrados estamos ignoradas por la Secretaría de Educación, ya que como docentes de multigrado nos las ingeniamos para dar el pan de saber, ya que no cuentan con una unidad de multigrado en la misma para dar seguimiento a las estrategias pedagógicas que se utilizan. (GD-2) Solo hemos recibido una capacitación y sí son de provecho, porque lo orientan y le enseñan cómo desarrollar sus clases de acuerdo al DCNB, pero se requiere que se planifiquen con un tiempo mayor al que se ha estado desarrollando. (GD-3) Han sido poco productivas, ya que no hemos recibido capacitaciones sobre multigrado. (GD-4)	La guía de observación no contó con indicadores que permitieran valorar esta categoría.	Existe una opinión compartida respecto a la pertinencia de las capacitaciones recibidas; por tanto, la tendencia sobre este aspecto está entre regular y favorable.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

4.7.2 Capacitaciones en Técnicas Multigrado

Los docentes son del sentir y pensar que si se diera una verdadera capacitación en técnicas y estrategias para trabajar con más de un grado a la vez, no escatimarían esfuerzo para recibirla y sacarle el mayor provecho posible ya que les sería de gran utilidad en el desempeño docente, en el país hay experiencias exitosas de docentes multigrado que se han destacado, estas deberían de ser recopiladas o llevar estos docentes como facilitadores de este proceso de capacitación y después darles un seguimiento para ver si los docentes están implementándolos en los centros educativos multigrados.

> En la universidad… yo misma me hago las capacitaciones, porque he trabajado sola, y yo he buscado las formas y estrategias para atender estos alumnos. (D2)
>
> Si, creo que una vez vinieron a capacitar en multigrado, pero lo que nosotros queremos es una capacitación de multigrados, quisiéramos que nos hicieran bien una muestra de cómo trabajar con seis grados y que nos hicieran una simulación de unas clases con seis grados. (D4)
>
> No, solo una vez, como hace 5 años, de ahí no, no nos han capacitado, casi no vienen capacitaciones de multigrado. (D10)

Se aprecia que los docentes requieren mayor capacitación en técnicas multigrado, ya que son muy pocos los que han recibido, habiendo sido capacitados hace ya varios años, o durante su tiempo de formación como docentes en el nivel medio. En la última categoría de esta dimensión se detallarán los aspectos en los cuales los docentes requieren mayor formación.

Respecto a los procesos de capacitación docente en Honduras (Alas y Moncada, 2010) señalan que habitualmente no se consideran las necesidades de las escuelas multigrado y también tienen muchas limitaciones y poco impacto, debido a que se llevan a cabo a partir de un modelo denominado en cascada, el cual considera que todos los docentes tienen las mismas realidades educativas y bases de conocimiento.

Esto se ve apoyado por lo que plantea Hernández (2004), quien afirma que la inadecuada formación inicial recibida por los docentes refleja dificultades metodológicas en las aulas multigrado.

Tabla No. 13.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Capacitaciones en Técnicas Multigrado (TCM)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
No hemos tenido capacitación de esa, nada más que las orientaciones cuando estuvimos estudiando en la Normal. (D3) Creo que una vez nos vinieron a capacitar en multigrado, pero en realidad lo que nosotros queremos en una capacitación de multigrados, quisiéramos que nos hicieran bien una muestra de cómo trabajar con seis grados, como lo hacen algunos maestros, que es bien difícil… (D4) …el año pasado como Octubre recibimos la capacitación de clase multigrado. (D7) No, solo una vez, como hace 5 años, de ahí no nos han capacitado, casi no vienen capacitaciones de multigrado. (D10) El año pasado vinieron a dar una, y fue de mucho provecho para mí, porque uno viene empezando, y eso le hace ver de una mejor manera las cosas. (D12) No, en el caso de estos dos últimos años, ni durante he estado como docente, únicamente cuando estuvimos en el período de formación docente en la Escuela Normal. (D14)	La capacitación recibida fue algo regular porque fue de muy poco tiempo y sí, se orientan para dar clases en escuelas multigrados. (GD-1) Para empezar las escuelas multigrados estamos ignoradas por la Secretaría de Educación, ya que como docentes de multigrado nos las ingeniamos para dar el pan de saber, ya que no cuentan con una unidad de multigrado en la misma para dar seguimiento a las estrategias pedagógicas que se utilizan. (GD-2) Solo hemos recibido una capacitación y sí son de provecho, porque lo orientan y le enseñan cómo desarrollar sus clases de acuerdo al DCNB, pero se requiere que se planifiquen con un tiempo mayor al que se ha estado desarrollando. (GD-3) Han sido poco productivas, ya que no hemos recibido capacitaciones sobre multigrado. (GD-4)	En la guía de observación no se contó con indicadores que valoraran esta categoría.	La tendencia en los docentes es que se han recibido pocas capacitaciones en técnicas multigrado, las cuales han sido de poco o regular provecho.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

4.7.3 Pertinencia en el Tiempo de las Capacitaciones

Para que una capación tenga un efecto positivo se debe partir de una buena planificación y tomar muy en cuenta las necesidades y problemas que tienen los docentes en determinadas áreas de la enseñanza, no se debe partir de una manera antojadiza solo por cumplir una meta o por gastar presupuesto que urgentemente tiene que ser invertido, las capacitaciones a los docentes deberían de darse al inicio del año escolar y con suficiente tiempo para dar respuestas a muchas interrogantes, lo mismo el personal técnico que brinde estas capacitaciones tiene que estar bien capacitado para dar un buen efecto multiplicador y se haga entender por los maestros.

> Las capacitaciones que hemos recibido, han sido a inicio de año, y creo que para esas capacitaciones debería haber un mayor tiempo de desarrollo de acuerdo a ellas, porque requieren de suficiente tiempo, y las que hemos recibido, pues, quizá, a mi criterio, no han sido en el tiempo que se requiere para poder tener una buena calidad en lo que se requiere. (D3)
>
> …casi nunca recibimos capacitaciones, aquí estamos como abandonados nosotros, verdad, y a nosotros nos gustaría que cada año nos capacitaran al inicio, a mitad, al final del año, si se pudiera, para mejorar la enseñanza-aprendizaje. (D4)
>
> Bueno, en el tiempo oportuno creo que no, no han venido, porque estos seminarios, estas capacitaciones deben ser al inicio del año, verdad porque así uno va poniéndolas en práctica desde el principio del año, para poder uno trabajar y hacer bien las cosas. (D7) No, porque el tiempo que han utilizado es poco, y para mí debe ser con más tiempo. (D10)
>
> Eso es lo que hablamos con los compañeros maestros, de que las capacitaciones llegan a mediados o al final del año, donde deberían iniciar las capacitaciones cuando inicia el año escolar. (D11)
>
> En esa que se impartió, me pareció así como que no tienen el tiempo suficiente para darlo, lo que nosotros necesitamos, lo que queremos aprender completamente, porque vienen en el mismo día y el mismo día se dan esas cosas, y tal vez, me imagino que se requieren de semanas o de una semana completa. (D12) …se las dan allá corriendo al final del año, tienen que ser al inicio de año, en Febrero. (D13)

Los docentes consideran que las pocas capacitaciones que han recibido, han sido en un tiempo no oportuno, ya que para ellos sería mejor que se impartieran a inicios del año, para que lo que se reciba sea utilizado en el transcurso del año lectivo.

Tanto en los guiones metodológicos de los grupos de discusión como en la guía de observación no se contó con indicadores que permitieran valorar esta categoría; no obstante, se percibe una tendencia a que el tiempo de las capacitaciones no es el

apropiado, debiendo realizarse, según los informantes, a inicios de año, dedicándoseles mayor tiempo.

4.7.4 Aspectos en Que se Demanda Mayor Capacitación

El docente responsable se conoce y se reconoce por su encomiable labor con sus alumnos en su centro educativo, pero también es aquel que esta pendiente por aprender cada día más y está al tanto de los avances en materia educativa, es por eso que no pone peros cuando se le convoca a una jornada de capacitación en cualquier lugar que se le indique, pues esta consiente que cada día que pasa tiene que saber más, porque actualmente los conocimientos que se brinden a los educandos tienen que ser de calidad, para entregarlo a una sociedad competitiva.

> En cuanto a la planificación y en técnicas para multigrado, en cuanto al tiempo a atender, también a cada grado. (D2) En los aspectos de manejo y uso de nuevos textos y como mantener una disciplina adecuada con el alumno y también, podría ser, sobre los trabajos de técnica individual y trabajo directo. (D3)
>
> En cómo implementar el tiempo, cómo hacer una planificación más práctica, para no tener muchos problemas… (D8) Me gustaría sobre cómo manejar a los seis grados sin tener un grado de dificultad, así de que afecte a los demás niños, a los de los grados inferiores, prácticamente. (D12)

Los docentes consideran que el mayor aspecto en el que necesitan ser capacitados es en la planificación de las clases, obviando de esta manera la capacitación en técnicas multigrado.

San Miguel (1999) citado por Millanos (2009), opina que los docentes de escuelas multigrado necesitan una formación pedagógica que los habilite para:

- Articular el currículum con la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento que los escolares deben aprender
- Organizar de manera diferente la escuela, para el dominio de una diversidad de métodos de docencia
- Manejar materiales y textos que faciliten el aprendizaje simultáneo de diferentes grupos activos
- Vincular con las necesidades de aprendizaje de la comunidad local a fin de contextualizar su enseñanza.

Tabla No. 14.- Triangulación de Percepciones Sobre la Categoría "Aspectos Donde se Demanda Mayor Capacitación (DMC)", a partir de las Técnicas Aplicadas

Técnicas			Tendencia
Entrevistas	**Grupos Focales**	**Observación**	
En la forma de planificar, en la forma de integrar una clase con la otra, en diferentes grados. (D1) En cómo hacer un plan de clase para los seis grados. (D7) …técnicas para multigrado, en cuanto, cuanto tiempo atender, también a cada grado… (D2) En cómo implementar el tiempo… (D8) …manejo y uso de nuevos textos, cómo mantener una disciplina adecuada con el alumnos, trabajos de la técnica individual y directa… (D3) En cómo se debe trabajar con cada grado, cuáles serían las técnicas y los métodos apropiados para trabajar. (D9) En Matemáticas y en Español, que son las más, son las áreas más complicadas que debemos aprender cada día más. (D15)	En la planificación, que nos enseñen cómo hacer los planes con una buena distribución de tiempo para las clases. (GD-1) Planificación, evaluación, uso y manejo del tiempo. (GD-2) Planificación, disciplina, trabajo directo e indirecto, uso y manejo de los libros, capacitaciones en el tiempo propicio y con más atención. (GD-3) En planificación multigrado. En desarrollo de técnicas para diferentes grados. (GD-4)	Se encontró que existe necesidad de mejora, en alguna medida, en los siguientes aspectos observados: Planificación respetando la secuencia propuesta en los textos, trabajo colaborativo, estrategias de reforzamiento a los estudiantes, uso de los espacios o rincones de aprendizaje, corrección constructiva de los errores de los estudiantes, organización de los estudiantes de acuerdo al nivel de desempeño,uso de los textos propuestos por el DCNB, estrategias de evaluación coherentes con el enfoque comunicativo, participación activa de los estudiantes,realización de actividades de enseñanza comunes para todos los grados, competencias comunicativas en los estudiantes, relación de los contenidos didácticos con la vida cotidiana, fomento de la participación oral en los estudiantes, secuencia metodológica de la clase, ejercicios de lectura y escritura de textos completos significativos, experiencias de escritura creativa y funcional, y estrategias para ofrecer atención a los diferentes estilos de aprendizaje.	Los aspectos en los que los docentes tienden a necesitar mayor capacitación son: planificación multigrado, técnicas de enseñanza para atender varios grados a la vez y manejo del tiempo escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida por medio de las entrevistas, grupos focales y guía de observación.

Partiendo de los resultados de las observaciones realizadas a seis docentes que laboran en centros educativos multigrado, se encontró que, en general, las docentes 1 y 4 necesitan mejorar o se encuentran en proceso de mejora, mientras que el docente 2 reporta un nivel óptimo en el aspecto de competencias comunicativas en la clase y en aulas multigrado. Asimismo, se apreció que los docentes 3 y 5 reflejan un nivel óptimo en el desarrollo de la clase y en aulas multigrado, y el docente 6 presentó un nivel óptimo en aulas multigrado.

Respecto al grado de dificultad de cada uno de los casos en particular, cabe mencionar lo siguiente: los docentes observados No. 1 y 6 atienden a los grados de primero a sexto, el docente observado No. 2 atiende tres de los grados de educación básica, y los docentes No. 3, 4 y 5 atienden dos grados.

A pesar de esto, se evidenció que, de manera general, todos los observados se ubican en un nivel de desempeño en el que necesitan mejorar. En ese sentido, los docentes 1, 3 y 4, reportan, de manera general, pocas o ninguna evidencia de mejora. Al respecto, resulta curioso que el observado No. 6 no reporte un bajo desempeño profesional, encontrándose en un proceso de mejora, a pesar de que atienda por completo y por sí solo, los dos primeros ciclos de educación básica (1º - 6º grado).

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

A) Se identificaron las siguientes fortalezas y debilidades respecto a los procesos de planificación didáctica en los docentes de las escuelas rurales multigrado:

1. La mayor parte de los docentes desarrolla sus planificaciones por grado, sin considerar las particularidades de las aulas multigrado, lo que resulta contradictorio, ya que todos ellos argumentan que existen muchas dificultades al planificar, principalmente por contar con muchos grados.

2. Las mayores problemáticas encontradas por los docentes en cuanto a la planificación son: la cantidad de estudiantes, escasez de material didáctico y poco tiempo para atender a muchos grados a la vez.

3. Algunas de las ventajas que encuentran los docentes al realizar trabajo con varios grados al mismo tiempo son que los estudiantes de grados inferiores obtienen conocimientos previos, los cuales les servirían al avanzar en sus clases.

4. En general, la mayor ventaja de abordar varios grados al mismo tiempo es el desarrollo de actitudes colaborativas y de convivencia en los estudiantes.

B) Sobre las estrategias metodológicas y de evaluación aplicadas por los docentes multigrado se encontró que:

5. Los docentes reconocen desarrollar estrategias metodológicas ajenas al DCNB, justificándolas principalmente por la falta de materiales didácticos, ya que los textos de la Secretaría de Educación generalmente llegan a destiempo, por lo que hacen uso de métodos tradicionales de enseñanza.

6. Los docentes adaptan su experiencia de enseñanza en escuelas multidocentes a los entornos multigrado, sin hacer distinción de metodologías y de estrategias de evaluación.

7. Tanto en las planificaciones como en las prácticas pedagógicas de los docentes se aprecian actividades orientadas principalmente a los estudiantes de los grados inferiores, mientras que a los estudiantes de grados superiores se les asignan trabajos para desarrollar individualmente.

8. En cuanto a la valoración del aprendizaje de sus estudiantes, los docentes hacen uso de varias estrategias, entre las cuales las de mayor resultado, según ellos, son la evaluación continua y el trabajo colaborativo; no obstante, encuentra que al asignarles tareas para realizar en la casa, sus padres no colaboran de la manera deseada, debido a su bajo nivel académico.

9. La participación de los estudiantes, desde el punto de vista de los docentes, es regular, ya que existen estudiantes tanto activos como pasivos.

C) Los aspectos pedagógico-curriculares en los cuales los docentes multigrado del municipio de Texiguat necesitan mayor capacitación y acompañamiento pedagógico fueron:

10. En cuanto a las capacitaciones, los docentes han recibido muy pocas, y éstas no han satisfecho las necesidades formativas que ellos tienen, ya que muy pocas de esas capacitaciones han sido orientadas a la formación en técnicas multigrado.

11. El uso del tiempo es uno de los aspectos en el que los docentes opinan que requieren mayor formación, ya que consideran que esto limita la atención que puedan brindar a sus estudiantes.

12. Respecto a las supervisiones y acompañamiento, los docentes opinan que se requiere mayor frecuencia, y sugieren que se realice al final de cada parcial,

ya que de esta manera podrían conocer los aspectos en los que requieren mejorar.

13. Finalmente, se encontró que algunos de los instrumentos de supervisión no consideran la realidad que se vive en la zona rural y mucho menos en las escuelas multigrado.

5.2 Recomendaciones

En vista de los hallazgos realizados, se plantean las siguientes sugerencias:

1. Se recomienda capacitar a los docentes en cuanto a la planificación didáctica multigrado.

2. Es necesario promover la toma de conciencia en los padres de familia respecto a la importancia de su colaboración en las asignaciones que los docentes hacen a los estudiantes.

3. Se sugiere que las instancias de formación inicial y permanente, consideren, en la manera de lo posible, brindar capacitaciones a los docentes multigrado en cuanto al uso efectivo del tiempo y técnicas pedagógicas para las aulas multigrado.

4. En vista de que existen limitaciones en cuanto a la implementación del DCNB en las escuelas multigrado, se sugiere a la Secretaría de Educación que pueda incrementar sus esfuerzos en hacer llegar puntualmente los textos y demás material didáctico, así como la capacitación para el uso de los mismos.

5. Asimismo, se recomienda, en la medida de lo posible, aumentar las visitas de acompañamiento docente, las cuales desde el punto de vista de los docentes, contribuyen a orientarlos en el trabajo que realizan.

6. Se sugiere que las unidades de supervisión y acompañamiento docente consideren realizar algunas modificaciones en los instrumentos aplicados en las

escuelas rurales multigrado, tomando en cuenta las peculiaridades de este tipo de centros.

BIBLIOGRAFÍA

Alas, M. y Moncada, G. (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3, No. 3, pp. 135-151. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art7.pdf

Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Componente de Educación Bilingüe Intercultural. GTZ-PROEDUCA: Perú. Disponible en: http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo.pdf

Angulo, L.; Morera, D. y Torres, N. (2010). Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. Patria Grande (Revista centroamericana de educación), Vol. 1, No. 1. Disponible en: http://www.ceducar.info/OJS/index.php/rpg/article/viewFile/10/15

Balzán, Y. (2008). Acompañamiento Pedagógico del Supervisor y Desempeño Docente en III Etapa de Educación Básica (Tesis). Universidad Rafael Urdaneta: Venezuela. Disponible en: http://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica de las aulas multigrado. Profesorado, Vol. 5, No. 2. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf

Burton, Brueckner y Barr (1955). Supervisión: un proceso social. Appleton - Century - Crofts.

Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. IIPE - UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación, el caso de la escuela rural en Francia. Profesorado, Vol. 15, No. 2. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART4.pdf

Cueto, S., Ramírez, C. y León, J. (2003). Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Disponible en: http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/pobreza/factores-de-eficacia-escolar-en-escuelas-polidocentes-completas-en-el-peru.pdf

Estrada, D. (2011). Educación rural, una tarea pendiente. Agencia de Noticias Inter Press Service: Chile. Disponible en: http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=30891ç

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No. 15: “Micropolítica en la Escuela”. Disponible en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm

García, D., Rangel, J. y Tovar, A. (2011). Gestión de Calidad en Educación. Gobierno de Miranda: Venezuela. Disponible en: http://www.miranda.gov.ve/educacion/images/archivos_pdf/gestion4.pdf

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: estrategias para estimular la capacidad interpretativa. Nure Investigación. Disponible en: http://www.nureinvestigacion.es/formacion_metodologica_obj.cfm?id_f_metodologica=53&paginacion=1

Hernández, R. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras. Proyecto de FAO - UNESCO - DGCS Italia - CIDE - REDUC. Disponible en: http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_honduras.pdf

Medina, M. (2007). Hablemos de Honduras (Ensayo sobre el desarrollo humano de Honduras). Disponible en: http://www.angelfire.com/ca5/mas/mmb/mb006.html

Millanes, C. (2009). El quehacer cotidiano de la escuela multigrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, Año I, No. 4, pp. 6-33. Disponible en: http://rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies4.pdf

Ordehi, D. y Salcedo, O. (2005). Descripción de la Práctica de los Directores y Directoras de las Funciones Descritas en el “Manual de Puestos y Funciones de Centros Educativos” en Centros de Educación Básica Públicos. Ciencia y Sociedad, Vol. 30, No. 002, pp. 256-274. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/870/87030203/87030203.html

Parrilla, A.; Mayor, C.; Marcelo, C.; Murillo, P.; Sánchez, M.; López, J. y Rodríguez, J. (2008). Orientaciones para la elaboración de un proyecto de investigación. España: Universidad de Sevilla.

Popoca, C.; Hernández, M.; Cuervo, A.; Cabello, E.; Estrada, G. y Reyes, L. (2004). La organización del trabajo en las aulas multigrado: El trabajo colaborativo en las aulas multigrado. (Primaria Multigrado Nacional). Secretaría de Educación Pública: México.

Rodríguez, Y. (2003). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Red Latinoamericana de Educación Rural. Disponible en: http://www.red-ler.org/estrategias_en_multigrado.pdf

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado, Vol. 15, No. 2. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf

Secretaría de Educación (2008). Informe Nacional de Rendimiento Académico en Español y Matemáticas. Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos. Disponible en: http://av.dcnbhonduras.org/file.php/1/Materiales/Informes_de_rendimiento/Informe_nacional_del_2011.pdf

Sampieri y otros (1998). Metodología de Investigación. Edit. McGraw-Hill: México.

Struss y Corbin. (1990). Básicos de la Investigación Cualitativa: Procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada. Newbury Park, CA: Sage.

UNESCO (2000). La EPT Evaluación 2000: Informes de Países – Honduras (Sección Descriptiva). Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/honduras/rapport_1.html

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. UNESCO: República Dominicana. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf

Vasconcelos, J. y Sicilia, J. (2001). José Vasconcelos y el Espíritu de la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

Anexo No. 1

Guión de Entrevista

Dirigida a Docentes de Escuelas Rurales

Datos Generales:

Nombre de la Institución_____ Distrito Escolar No_____

Lugar _____Municipio_____Departamento_____

Nombre del Docente _____Cargo_____

Grado académico o titulo_____

Años de servicio_____ Edad_____ Sexo_____

Grados que atiende: 1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____ 6º _____

Todos los grados (unidocente) _____ No. de alumnos_____

Hora_____ Fecha: _____de_____2011

Propósito: Identificar las necesidades específicas de acompañamiento de los docentes de escuelas rurales.

Planificación Didáctica

1. Cuénteme sobre su experiencia al planificar sus clases para varios grados ¿siente usted que existe alguna dificultad? ¿en qué aspectos?

Ejecución Didáctica

2. ¿Tiene alguna dificultad usted cuando está desarrollando sus clases para varios grados? ¿en qué aspectos?
3. ¿Qué ventajas y desventajas observa usted al atender varios grados al mismo tiempo?
4. Cuénteme sobre la forma en que usted planifica su tiempo para atender a todos sus estudiantes.

Estrategias de Evaluación

5. Cuénteme sobre la forma en que usted evalúa el aprendizaje de sus estudiantes ¿qué estrategia le da mayor resultado?

6. ¿Aplica la evaluación formativa? ¿De qué manera?

Implementación del Diseño Curricular Básico

7. ¿Utiliza usted todos los textos proporcionados por la Secretaría de Educación, para trabajar con sus estudiantes? ¿Tiene alguna dificultad en el uso de estos textos? ¿Qué otros textos utiliza?

Participación de los Estudiantes

8. ¿Qué piensa usted sobre la participación de los estudiantes en sus clases?

Necesidades de Mejora

9. ¿Cada cuánto le gustaría a usted que le supervisaran e hicieran acompañamiento docente?
10. ¿Le parecen apropiadas las visitas de supervisión que hacen a su escuela? ¿Considera usted que le orientan y atienden sus inquietudes?
11. ¿Le parece que los instrumentos de supervisión que utilizan cuando le supervisan son adecuados? ¿Por qué?

Capacitaciones

12. ¿De qué manera le han ayudado las capacitaciones recibidas en los 2 últimos años para mejorar su labor docente?
13. ¿Se le ha capacitado en técnicas de multigrado?
14. ¿Cree que las capacitaciones han sido dadas en el tiempo o el momento oportuno? ¿Por qué?
15. ¿En qué aspectos relacionados a la enseñanza multigrado le gustaría recibir capacitación y orientación?

Muchas Gracias!!!

Anexo No. 2

Guión Metodológico para Grupos de Discusión

Dirigida a Docentes de Escuelas Rurales

Grupo de Discusión No. ____

Nombre de los centros educativos en los que laboran los docentes del equipo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Instrucciones.- A continuación le solicitamos que se organicen en equipos de 4 docentes como máximo, para responder algunos aspectos relacionados a sus prácticas docentes en aulas multigrado.

1. El primer aspecto sobre el cual me gustaría que opinaran es sobre la **planificación didáctica** que ustedes realizan en sus centros educativos.

Fortalezas	Limitaciones

2. Nos gustaría que señalen las principales dificultades que encuentran al momento de desarrollar sus clases cuando atienden 2 o más grados. (Consideren el manejo del tiempo, del espacio, atención a la diversidad).

_____

_____

_____

3. Describan las principales dificultades que ustedes encuentran al momento de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, y comenten sobre la forma en que ustedes los evalúan.
   - _____
   - _____
   - _____
   - _____

4. Nos gustaría que, con toda la honestidad posible, nos señalen las dificultades que encuentran al momento de implementar el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) en relación a los siguientes aspectos:

   a. Uso de textos de lectura: _____

   _____

   _____

   b. Uso de libros recortables y de actividades: _____

   _____

   _____

   c. Uso de estándares: _____

   _____

   _____

   d. Manejo de las programaciones: *También casi no se utilizan, porque no llegan a tiempo con los demás libros que se utilizan para planificar.*

5. Opinen sobre cómo es la **participación de los estudiantes en el desarrollo de sus clases.**

   _____

   _____

   _____

6. En relación a las escuelas multigrados, en qué aspectos consideran que necesitan ser capacitados

_____

_____

_____

7. ¿Cómo consideran ustedes las capacitaciones recibidas? ¿Les orientan para enseñar en las escuelas multigrado?

_____

_____

_____

8. ¿Con qué frecuencia consideran ustedes que es necesario que les realicen visitas de acompañamiento docente?

_____

_____

_____

9. ¿Si ustedes consideran agregar alguna otra situación en la enseñanza multigrado, pueden hacerlo a continuación:

_____

_____

_____

Anexo No. 3

Guión de Observación

Dirigida a Docentes de Escuelas Rurales

Datos Generales:

Nombre de la Institución_____

Distrito Escolar No_____ Lugar _____

Municipio_____ Departamento_____

Nombre del Docente _____Cargo_____

Grado académico o titulo_____

Años de servicio_____ Edad_____

Sexo_____ Grados que atiende: 1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____ 6º _____ Todos los grados (unidocente) _____

No. de alumnos _____ Hora_____

Fecha:_____de_____2011

Objetivo: Observar el desempeño del docente en las escuelas multigrado, con el propósito de hacer una propuesta de mejora, según las características observadas.

Escala para Valorar las Prácticas Docentes

(NE) No hay evidencia de ese aspecto **(NM) Necesita mejorar**

(PM)Se encuentra en proceso de mejora **(NO) Nivel óptimo de desempeño**

Aspectos a Observar	Valoración				Comentarios
	NE	NM	PM	NO	
A) Ambiente del aula					
1. Disposición del mobiliario de acuerdo a las actividades de la clase.(sillas en círculo, pequeños grupos)					
2. Biblioteca del aula conteniendo textos propuestos en el DCNB.					
3. Evidencias de trabajo colaborativo.					
4. Evidencia de la planificación, respetando la secuencia propuesta en los textos.					

5. Evidencia de estrategias diversas de reforzamiento a niños en desventaja en su aprendizaje.					
B) Desarrollo de la clase.					
6. La disciplina del aula se establece sobre la base de la confianza y respeto.					
7. Desarrollo de acuerdo a las estrategias propuestas en la planificación.					
8. Utilización e textos propuestos por el DCNB en el desarrollo de las clases.					
9. Secuencia metodológica de la clase (leer y comparar, tiempo de escribir, hablar y escuchar, reflexión sobre la lengua, expresión literaria)					
10. Participación activa de los y las estudiantes.					
11. Utilización de los espacios o rincones de aprendizaje.					
12. Competencias comunicativas desarrolladas o en procesos de desarrollo evidentes en la participación de los niños y niñas.					
13. Utilización de estrategias de evaluación coherentes con el enfoque comunicativo.					
14. Evidencias del uso de instrumentos de evaluación formativa propuestos por la Secretaria de Educación.					
15. Relación de los contenidos desarrollados con la vida cotidiana.					
C) Competencias comunicativas en la clase					
16. Fomenta la participación oral de los alumnos y de las alumnas.					
17. Ejercitación de lectura y escritura de textos completos y significativos: Nombres, oraciones y párrafos.					
18. Ejercitación de lectura oral, silenciosa, analítica y crítica.					
19. Experiencias de escritura creativa y funcional.					
20. Corrección constructiva de los errores de los alumnos y alumnas.					
D) Aulas multigrado					
21. Organización de los alumnos en el aula de acuerdo a su nivel de desempeño.					
22. Activación en común de aprendizajes previos de los niños y las niñas.					
23. Realización de actividades de enseñanza comunes para todos los grados (introducción a los temas,					

socialización común de productos, estrategias de evaluación)					
24. Asignación de trabajo independiente a unos alumnos mientras atiende de manera directa a otros alumnos.					
25. Estrategias de la clase para ofrecer atención a diferentes estilos en el aprendizaje.					

Fuente: Adaptado de Instrumento de Observación que aplica el Proyecto “Mejorando el Impacto del Desempeño Estudiantil en Honduras” (MIDEH), con la idea de complementar el análisis.