



Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

ISSN: 1409-4703

rebeca.vargas@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Salgado Torres, Mariluz
Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT)
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 22, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 1-33
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44769515010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT)

Success factors in teaching reading comprehension in emergency remote training (ERT)

Volumen 22, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-33

Mariluz Salgado Torres

Citar este documento según modelo APA

Salgado Torres, Mariluz. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>

Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT)

Success factors in teaching reading comprehension in emergency remote training (ERT)

Mariluz Salgado Torres¹

Resumen: El cierre masivo de las escuelas como medida de contención del COVID-19 obligó a la adopción de modalidades de educación remota de emergencia (ERT) durante el año 2020. A pesar de la relevancia de dichas nuevas modalidades de educación, las investigaciones alrededor de las condiciones que aseguran el éxito de estas en la enseñanza es limitado, particularmente, en países centroamericanos. El objetivo del presente artículo fue identificar los factores de éxito para la enseñanza de comprensión lectora en modalidades de educación remota de emergencia en los terceros grados de tres escuelas hondureñas y tres escuelas nicaragüenses, dos escuelas urbanas y una escuela rural de Nicaragua; así como dos escuelas urbanas y una escuela rural de Honduras beneficiadas por una organización sin fines de lucro durante la pandemia del COVID-19. El abordaje metodológico es cualitativo-exploratorio. La muestra está compuesta por dieciocho personas de tres escuelas hondureñas y tres escuelas nicaragüenses, además de siete personas expertas locales. La distribución de la muestra por país es la siguiente: 3 docentes, 3 directores y 4 madres de familia en Honduras; y 2 docentes, 3 directores y 4 madres y 1 padre de familia en Nicaragua. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y método Delphi de tres rondas interactivas. Los resultados de esta investigación identificaron los siguientes factores de éxito: i) apoyo emocional y psicológico a docentes y estudiantado; ii) diseño instruccional flexible a la heterogeneidad de los hogares; iii) facilitación de interacción estudiante-docente enfocada en el acompañamiento; iv) comunicación regular entre docentes y padres y madres de familia; v) acompañamiento parental desde el hogar; vi) capacitaciones a madres y a padres de familia y vii) capacitaciones a docentes. Estos hallazgos amplían el cuerpo de conocimientos sobre ERT y enseñanza de comprensión lectora, validando un marco de referencia a las realidades de Honduras y Nicaragua. Para los factores de éxito identificados con hallazgos no concluyentes se requiere de mayor investigación. De igual forma, futuras investigaciones son importantes para demostrar el efecto de estos factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en diversos contextos y realidades; así como analizar su compleja interrelación.

Palabras clave: educación remota, enseñanza de la lectura, educación básica.

Abstract: The massive closure of schools as a containment measure for COVID-19 forced the adoption of emergency remote education modalities (ERT) during 2020. Despite the relevance of these new education modalities, research around the the conditions that ensure their success in teaching are limited, particularly in Central American countries. The objective of this article was to identify the success factors for the teaching of reading comprehension in emergency remote education modalities in the third grades of three Honduran schools and three Nicaraguan schools, two urban schools and one rural school in Nicaragua; as well as two urban schools and a rural school in Honduras benefited by a non-profit organization during the COVID-19 pandemic. The methodological approach is qualitative-exploratory. The sample is made up of eighteen people from three Honduran schools and three Nicaraguan schools, in addition to seven local experts. The distribution of the sample by country is as follows: 3 teachers, 3 principals, and 4 mothers in Honduras; and 2 teachers, 3 principals, and 4 mothers and 1 father in Nicaragua. Semi-structured interviews and the Delphi method of three interactive rounds were used. The results of this research identified the following success factors: i) emotional and psychological support for teachers and students; ii) instructional design flexible to the heterogeneity of households; iii) facilitation of student-teacher interaction focused on accompaniment; iv) regular communication between teachers and parents; v) parental support from home; vi) trainings for mothers and fathers and vii) trainings for teachers. These findings expand the body of knowledge on ERT and reading comprehension teaching, validating a frame of reference to the realities of Honduras and Nicaragua. For identified success factors with inconclusive findings, further investigation is required. Similarly, future research is important to demonstrate the effect of these success factors in the teaching of reading comprehension in various contexts and realities; as well as analyzing their complex interrelation.

Key words: remote education, reading instruction, elementary education.

¹ Profesora de la Universidad Centroamericana (UCA), Managua, Nicaragua. Investigadora social con especialización en monitoreo y evaluación de proyectos sociales. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9852-2821>

Dirección electrónica: mariluz.salgado@doc.uca.edu.ni

Artículo recibido: 05 de setiembre, 2021

Enviado a corrección: 4 de octubre, 2021

Aprobado: 22 de noviembre, 2021

1. Introducción

La educación remota de emergencia (Emergency Remote Training, por sus siglas en inglés) describe la transición temporal a modalidades de atención alternativas, en este caso, en el contexto de la pandemia del COVID-19 (Hodges et al., 2020). Un cuerpo de evidencia emergente aboga por el establecimiento de diferenciación entre estas experiencias de aprendizaje respecto de otras modalidades en contextos de normalidad, especialmente, de la educación en línea. (Wang, 2021; Whittle et al., 2020).

La educación de emergencia ante desastres naturales, pandemias de salud o emergencias sociales no es un fenómeno reciente (Kamel, 2006). En Honduras y Nicaragua, las interrupciones en la calendarización académica son frecuentes a causa de la inestabilidad política, económica y social (Baez et al., 2017). Estas realidades invitan a reconsiderar el potencial de modalidades de educación de emergencia tanto en el contexto de la pandemia del COVID-19 como frente a otras emergencias que afectan la continuidad educativa. De lo anterior, se deduce la importancia de estudiar factores de éxito de modalidades de educación de emergencia, identificando los problemas u obstáculos que limitan a estas condiciones en estos contextos particulares.

La construcción de sistemas educativos resilientes que aseguren la continuidad educativa cobra particular relevancia en la enseñanza de lectoescritura inicial (LEI) como habilidad fundamental del aprendizaje en los primeros grados (Banco Mundial, 2020; Ministerio de Educación Pública, 2019; Secretaría de Educación, 2003). Sin embargo, existen brechas de investigación alrededor de las condiciones que aseguran el éxito de la enseñanza en estas modalidades. Kagawa (2007) evidencia un déficit de conocimientos sobre el éxito de estas modalidades y sus potenciales impactos sobre el aprendizaje. Por su parte, Hodges et al. (2020) sostiene que la evidencia existente en ERT ha sido sesgada a los paradigmas de calidad de educación virtual ignorando las particularidades de la nueva modalidad.

En este sentido, la investigación aporta a reducir las brechas de conocimientos sobre los factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en estas modalidades particulares con contextos centroamericanos. Retoma las experiencias del personal docente, del personal directivo, de madres y padres de familia en modalidades de ERT en Honduras y Nicaragua durante la pandemia del COVID-19; así como la percepción de un grupo de personas expertas locales en temas de LEI, educación virtual y educación a distancia, con amplios conocimientos de las realidades educativas de ambos países.

El objetivo de esta investigación fue identificar los factores de éxito para la enseñanza de comprensión lectora en ERT en tercer grado en escuelas de Honduras y Nicaragua durante el año 2020.

1.1 Antecedentes en Latinoamérica

En Latinoamérica, los cierres masivos de las escuelas y el distanciamiento social afectaron la atención de más del 95% de la matrícula escolar en 2020 (UNESCO, 2020). Las respuestas educativas de los Ministerios de Educación se diferenciaron por las condiciones de infraestructura tecnológica preexistentes. El 84% de países trabajaron modalidades de educación a distancia para minimizar los efectos negativos de la pandemia en el aprendizaje (Álvarez et al., 2020). La pandemia provocó una rápida transición de las escuelas de educación primaria a modalidades remotas.

La sistematización preliminar de estas experiencias sugiere que los sistemas educativos regionales carecían de preparación para adoptar modalidades remotas que aseguraran equidad de acceso y calidad de los aprendizajes. Estas limitantes se agrupan en cuatro categorías: i) falta de acceso a infraestructura tecnológica oportuna; ii) carencia de competencias docentes y práctica pedagógica para asegurar acompañamiento virtual; iii) carencia de habilidades y aprendizajes del estudiantado para aprovechar la educación a distancia, y iv) madres y padres carentes de conocimientos pedagógicos, competencias cognitivas y fluidez digital como mediadores del aprendizaje en el hogar (Álvarez et al., 2020; CEPAL, 2020; Jaramillo, 2020; UNESCO, 2021).

Respecto a la transición a modalidades de educación remota en los contextos particulares de Honduras y Nicaragua, se adoptaron políticas educativas diferentes. En Honduras, la Secretaría de Educación implementó diversas iniciativas de aprendizaje a distancia basadas en el uso de internet, recursos impresos y medios de comunicación tradicionales como radio o televisión (UNESCO, 2021). Por su parte, Nicaragua fue el único país de Latinoamérica que no cerró oficialmente las escuelas, y donde el Ministerio de Educación no estableció lineamientos oficiales en relación con las iniciativas de educación a distancia (UNESCO, 2021). Sin embargo, el temor al contagio por COVID-19 provocó una baja tasa de asistencia escolar, durante el primer semestre del año 2020 (FUNIDES, 2021).

1.2 Contextualización de las escuelas participantes

El presente estudio fue realizado en tres escuelas hondureñas y tres escuelas nicaragüenses, cuatro urbanas y dos rurales, beneficiadas por una organización sin fines de lucro durante la pandemia del COVID-19. La muestra de escuelas en ambos países comparte características contextuales de limitado acceso a infraestructura tecnológica en los hogares, pocas capacitaciones docentes para la enseñanza en modalidades remotas y poca preparación de madres y padres de familia para apoyar al estudiantado en el hogar. Estas condiciones se ejemplifican:

Una madre hondureña afirma: “Internet yo no tengo en casa, solamente nos toca comprar paquetes cuando yo estoy en el trabajo” (PH2).

Una docente hondureña menciona: “Durante la pandemia solo hemos recibido el apoyo de Zamora Terán³ en cuanto a facilitarnos herramientas, pero de ahí uno en el camino se está formando” (DCH2).

Sin embargo, las condiciones de política pública bajo las que se adoptaron y experimentaron modalidades de ERT durante 2020 fueron distintas.

En Honduras, el cierre masivo de escuelas y la transición a ERT estuvo centralizada por la Secretaría de Educación, estableciendo lineamientos generales en la comunicación con la familia y estudiantes, mecanismos de evaluación, objetivos y contenidos de aprendizaje para la clase de Lengua y Literatura, con poco o nulo seguimiento a nivel de escuela. El rol de la familia, del personal docente y del personal directivo fue acatar las notificaciones de las decisiones centralizadas. Un director hondureño afirma:

Esta no fue una decisión interna en el centro educativo, sino que fue una orden en vista que estaba en riesgo la salud y la vida de todos los integrantes de la comunidad educativa (...) Entonces se dio movimiento tanto de la Secretaría de Educación como de los colegios magisteriales para ver quien tenía una propuesta viable para el proceso(...) dichosamente la Secretaría de educación realizó la propuesta Te queremos estudiando desde casa; de esa manera nos fuimos acoplando y buscando las aplicaciones y capacitaciones(...). (DH2)

³ Fundación Zamora Terán es una Organización sin fines de lucro regional que ha trabajado con las escuelas de ambos países durante el periodo de pandemia del COVID-19.

En Nicaragua, el Ministerio de Educación promovió la continuidad de las clases presenciales en todas las escuelas del país, con apertura a que las escuelas subvencionadas tomaran decisiones particulares, no se establecieron lineamientos claros sobre las modalidades de ERT.

No obstante, a nivel comunitario se evidencia un proceso de negociación entre docentes-cuerpo directivo-familia sobre alternativas de atención impulsadas por las familias, las cuales debido al temor al contagio de COVID-19 dejaron de enviar a sus hijos e hijas a las escuelas. Se adoptaron diversas modalidades de ERT en las escuelas participantes de este estudio, al igual que en todas las instituciones públicas y subvencionadas del país. Respecto de la transición a ERT una directora nicaragüense afirma:

No nos dio una línea concreta digamos de esto van a hacer, esto no va a hacer, es por lo que el centro es privado, entonces ellos dejan a nuestra decisión, (...) no es que nosotros cerráramos inmediatamente, sino que la presión de los padres de familia vino, ellos ya no enviaban a sus hijos, entonces tuvimos que cerrar nosotros para no exponerlos (...) (DN1)

A nivel de la muestra de escuelas en ambos países, la experiencia de enseñanza de comprensión lectora fue similar con poco o nulo acompañamiento ministerial al personal docente durante las modalidades de ERT. Una docente hondureña comenta sobre el acompañamiento ministerial:

Pues diría que ninguna porque quien monitoreaba todo eso era el director, o sea que de la secretaria no es un contacto directo, nunca ha sido un contacto así, tenemos gente en la departamental, en la distrital y el director (...) entonces ante las actividades que se realizan es el director que lo supervisa a uno (...). (DCH2)

En resumen, las escuelas participantes en el estudio comparten características contextuales que afectan el proceso de enseñanza en modalidades a distancia. A pesar de que los Ministerios de Educación aparentan haber establecido estrategias diferentes para continuidad educativa, los resultados indican que el acompañamiento de los docentes fue similar.

2. Marco Conceptual

2.1 Enfoques conceptuales emergentes de ERT

Algunas investigaciones sugieren que las condiciones de incertidumbre, poca preparación y altos niveles de estrés bajo las que se planificaron y desplegaron las experiencias de aprendizaje durante el 2020 están relacionadas con educación en emergencia, en lugar de modelos efectivos de educación en línea (Hodges et al., 2020; Wang, 2021; Whittle et al., 2020).

Autoras como Kagawa (2007) y Kamel (2006) enfatizan que la educación en emergencia está referida al despliegue de soluciones educativas alternativas a la instrucción estándar ante la falta de acceso del estudiantado a sistemas educativos formales debido a desastres naturales, pandemias de salud o emergencias complejas causadas por los seres humanos. Basados en este amplio espectro de posibilidades, Hodges et al. (2020) han empleado el término educación remota de emergencia (ERT) para caracterizar la modalidad de enseñanza adoptada por los sistemas educativos durante la pandemia del COVID-19. Estos autores la conceptualizan como soluciones temporales a problemas específicos que no crean ecosistemas de aprendizaje y carecen de tiempo para su planificación y preparación.

2.2 Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en ERT

Tomando como referencia la conceptualización de Alqahtani y Rajkhan (2020), los factores de éxito se refieren a condiciones, características o variables que favorecen la efectividad de la enseñanza de comprensión lectora en modalidades de ERT.

Para asegurar que la selección de estos factores de éxito responda a los alcances de la presente investigación se complementan dos perspectivas teóricas. La intención de este proceso de selección es visualizar, en el análisis, las particularidades tanto de la modalidad de ERT como de la enseñanza de comprensión lectora.

Primero, se identificaron las categorías que provienen de investigaciones previas sobre experiencias de ERT durante el 2020, cuya evidencia relaciona determinados aspectos, características o variables con procesos de enseñanza efectivos para el aprendizaje. A pesar de que estas categorías no son exclusivas para la enseñanza de la comprensión lectora, permiten reconocer las particularidades de ERT en lugar de imponer modelos teóricos poco pertinentes. Segundo, se retomaron los planteamientos claves de la teoría sociocultural del

aprendizaje de la comprensión lectora para seleccionar factores de éxito que fueran congruentes con estas premisas. Entre ellos se destacan:

- La enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora se reconoce como un proceso social que involucra a los miembros de las comunidades, sus conocimientos previos en un ambiente sociocultural específico (Reza y Mahmood, 2013). Esto implica el reconocimiento de la importancia de las personas involucradas en la enseñanza, sus características y las condiciones del contexto que les rodea.
- Las interacciones sociales se reconocen como mediadoras del aprendizaje individual de comprensión lectora, que conlleva a la maduración cognitiva del estudiantado (Rojas-Drummond et al., 2012).
- El estudiantado asume el rol de constructores activos de sus conocimientos y propios ambientes de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Los factores de éxito seleccionados descritos en la literatura científica son:

- *Apoyo emocional-psicológico. Estrategias, medidas e iniciativas que fortalecen el bienestar emocional de docentes, estudiantes y familias para enfrentar las dificultades y barreras provocados por la pandemia del COVID-19* (Aguilera y Nightengale-Lee, 2020; Peterson et al., 2020).
- *Diseño instruccional flexible a las condiciones del contexto. Las decisiones pedagógicas (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, enfoques pedagógicos, evaluación y retroalimentación) o logísticas (medios, planes de trabajo y tiempos) para la enseñanza de comprensión lectora en ERT se adaptan a las condiciones del contexto en que vive el estudiantado, ya sean estas económicas, familiares, de infraestructura o recursos disponibles* (Wittle et al., 2020; Code et al., 2020).
- *Actividades de aprendizaje que promueven agencia individual.* Uso de actividades de aprendizaje impulsadas por el estudiantado que promueven su independencia y la toma de decisiones individuales en relación con la forma de alcanzar los objetivos de aprendizaje (Wittle et al., 2020).
- *Enfoque pedagógico social.* Implementación de enfoques pedagógicos para la enseñanza de comprensión lectora durante ERT basados en la promoción de interacciones sociales y de colaboración entre estudiantes (Wittle et al., 2020).
- *Evaluación formativa de los aprendizajes.* Uso de procesos de evaluación como herramientas que permitan al estudiantado identificar sus fortalezas y debilidades con

un enfoque en la retroalimentación permanente y precisa. Promueven la retroalimentación desconectada de la calificación sumativa; así como la autorreflexión y autorregulación de cada estudiante a través de las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares (Wang, 2021; Wittle et al., 2020).

- *Facilitar la interacción estudiante-docente.* Condiciones o variables que facilitan la interacción estudiante-docente durante la enseñanza de comprensión lectora en ERT (Wang, 2021; Wittle et al., 2020). Incluyen: i) proveer herramientas y recursos, necesarios, ii) comunicación regular para monitorear el aprendizaje, proveer retroalimentaciones y estímulos, iii) comunicación regular para promover relaciones de amistad, confianza y apoyo mutuo y iv) selección de métodos (sincrónico-asincrónico) que aseguren la eficiencia de la comunicación.
- *Facilitar la interacción estudiante-estudiante.* Condiciones o variables que facilitan la interacción estudiante-estudiante durante la enseñanza de comprensión lectora en ERT (Wang, 2021; Wittle et al., 2020). Incluyen: i) proveer herramientas y recursos necesarios, ii) selección de métodos (sincrónico-asincrónico) que aseguren la eficiencia de la comunicación, iii) promover trabajo colaborativo y roles de liderazgo entre estudiantes y iv) comunicación regular para promover relaciones de amistad, empatía y apoyo mutuo.
- *Conexión parental.* Comunicación regular entre docentes y padres y madres de familia, quienes informan al personal docente sobre las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Carter Jr et al., 2020; Koskela et al., 2020; Wittle et al., 2020).
- *Capacitación a madres y padres de familia o personas cuidadoras.* Capacitaciones a padres y madres de familia que les permitan asumir el rol de co-facilitadores del aprendizaje de comprensión lectora en el hogar. Se incluyen procesos de formación grupales e individuales (Wang, 2021).
- *Acompañamiento de madres y padres de familia o personas cuidadoras en las actividades de enseñanza.* Apoyo de los padres y madres de familia a sus hijas e hijos en actividades de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora en el hogar. Se incluyen revisión y asignación de tareas, explicación de contenido y reflexión sobre lo aprendido (Wang, 2021).

3. Procedimientos metodológicos

3.1 Enfoque

El presente es un estudio cualitativo-exploratorio que emplea dos perspectivas complementarias. Por un lado, las vivencias de la comunidad educativa, conformada por docentes, cuerpo directivo y las familias del estudiantado de tercer grado, que experimentaron la enseñanza de comprensión lectora en ERT durante el año 2020. Por otro lado, opiniones de personas expertas nicaragüenses y hondureñas en modalidades relacionadas con ERT y enseñanza de comprensión lectora.

3.2 Unidades de análisis

Los sistemas educativos de Honduras y Nicaragua presentan los peores desempeños en las pruebas estandarizadas de competencias lectoras (UNESCO, 2015), por lo que la pandemia solo exacerbara estas brechas. En estos contextos, comprender cómo asegurar procesos de enseñanza efectivos cobra mayor relevancia. Respecto a la selección de las escuelas participantes en el estudio, estuvo determinada por el acceso que la investigadora tuvo con ellas, para esto se trabajó en conjunto con una organización sin fines de lucro local y sus redes de contactos escolares⁴.

Para la selección de las personas participantes de la comunidad educativa, se empleó muestreo por conveniencia en dos fases. En la primera, se seleccionaron seis escuelas de la base de datos de una organización sin fines de lucro que había trabajado en ambos países durante la pandemia. La junta directiva de esta organización aprueba esta selección y su equipo local invitó a docentes, directores, madres y padres de familia. En la segunda fase, a cada persona participante se le explicó el consentimiento informado y su naturaleza voluntaria. La muestra fue de cinco docentes de tercer grado, seis directores, seis madres y un padre de familia de tres escuelas hondureñas y tres escuelas nicaragüenses⁵. Para asegurar heterogeneidad en las experiencias analizadas, se integraron a la muestra tres escuelas públicas y tres escuelas subvencionadas.

La presente investigación emplea la definición de personas expertas establecida por Aigbavboa (2015), referida a un panel de individuos que presentan comprensión profunda del objeto de estudio. Por tanto, la selección de personas expertas locales estuvo basada en

⁴ Esta ONG local trabaja tanto en escuelas públicas como subvencionadas en ambos países

⁵ 3 docentes, 3 directores y 4 madres de familia en Honduras; y 2 docentes, 3 directores y 4 madres y 1 padre de familia en Nicaragua.

muestreo por criterio, tomando en cuenta su interés en la investigación y niveles de conocimientos previos. Se emplearon cuatro fases.

En la primera se identificaron a 19 personas candidatas que cumplen con el criterio de una publicación sobre temas de interés en los últimos 10 años⁶. En la segunda se invitó a cada persona candidata preseleccionada a formar parte del panel, de las cuales 10 respondieron positivamente. Estas personas firmaron el consentimiento informado de participación. En la tercera las personas candidatas evaluaron su propio nivel de conocimiento sobre buenas prácticas en modalidades similares a ERT⁷, conocimiento especializado en comprensión lectora⁸ y contextos de educación primaria nacionales⁹. En la cuarta fase, se seleccionaron a cuatro personas expertas nicaragüenses y tres personas expertas hondureñas que se autoevaluaron con conocimientos moderadamente altos o altos en al menos uno de cinco ejes temáticos de interés; y que presentaron un interés de participación de al menos 9 puntos.

De las personas expertas seleccionadas, el 29% se autoevaluaron con conocimientos altos en Teoría Sociocultural de Lectoescritura, buenas prácticas de enseñanza de comprensión lectora en educación remota-virtual y fortalezas-debilidades de los sistemas educativos; el 42% en Teoría Sociocultural de Lectoescritura y fortalezas-debilidades de los sistemas educativos; el 14% únicamente en fortalezas-debilidades de los sistemas educativos, y 14% únicamente en buenas prácticas de enseñanza de comprensión lectora en educación virtual. El 100% de las personas expertas presentaron un nivel de interés de participación de 10 puntos.

3.3 Técnicas de recolección

Se emplearon entrevistas semiestructuradas con la comunidad educativa a través de llamadas telefónicas. La guía de preguntas de las entrevistas estaba conformada por 8 secciones que responden a los factores de éxito del marco conceptual: Características generales del contexto, descripción de la experiencia de transición a ERT, diseño

⁶ Condiciones para el éxito de la lectoescritura inicial o comprensión lectora en educación primaria, Buenas prácticas en modalidades de Educación a Distancia/Virtual/Híbrida y Nuevas modalidades de atención educativa durante COVID19.

⁷ Educación remota, educación virtual y educación en emergencia

⁸ Didáctica y diseño instruccional para la enseñanza efectiva de comprensión lectora; y teoría sociocultural de la lectoescritura

⁹ La autoevaluación emplea una escala de Likert de 5 puntos: 0) No tiene conocimiento, 1) Nivel de conocimiento bajo, 2) Nivel de conocimiento medio, 3) Nivel de conocimiento moderadamente alto y 4) Nivel de conocimiento alto. Adicionalmente se indaga sobre el interés de participación de la persona candidata en una escala de 0 a 10.

instruccional basado en las condiciones y medios disponibles en el contexto, objetivos y recursos para el aprendizaje, facilitación de tipos de interacciones para el aprendizaje, evaluación y retroalimentación, enfoque pedagógico/Actividades de aprendizaje y conclusiones generales. Se diseñaron guías de entrevistas diferenciadas para docentes, directores y padres de familia, adaptando las preguntas a las experiencias de cada grupo.

Se empleó el método Delphi como un medio sistemático para medir y desarrollar consenso en el panel de personas expertas. Su objetivo era establecer qué tan de acuerdo se encontraban las personas expertas en un tema particular a través de una serie de rondas de discusión gestionadas por la investigadora. El método se caracteriza por asegurar el anonimato de las personas expertas a través de medios electrónicos, lo que garantiza una evaluación más confiable del tema en cuestión. La Tabla 1 resume las tres rondas iterativas de discusión realizadas a través de encuestas en línea y correos electrónicos. La tasa promedio de retención de los participantes fue de 85% entre rondas, lo que evidencia la validez del proceso de consenso.

La presente investigación reconoce sus limitaciones en relación con la posibilidad de constatar la evidencia proporcionada por las fuentes de información, empleando otros tipos de instrumentos que permitan validar los resultados a través de la observación directa.

Tabla 1.
Descripción de rondas de discusión con expertos (Método Delphi)

Ronda	Participantes	Instrumento	Procedimiento
I	7 personas expertas	Pregunta abierta sobre factores de éxito para la enseñanza de comprensión lectora en ERT	1. Investigador remite vínculo de acceso 2. Investigador analiza las respuestas abiertas de los expertos empleando sistema de códigos deductivo 3. Investigador construye encuesta cuantitativa con escala de Likert de 5 puntos: totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5)
II	7 personas expertas	Encuesta cuantitativa de factores de éxito	1. Investigador remite vínculo de acceso 2. Panel de expertos evalúan qué tan de acuerdo se encuentran con la integración de cada ítem como factor de éxito justificando respuestas.
III	5 personas expertas	Encuesta cuantitativa de factores de éxito	1. Investigador remite vínculo de acceso y retroalimentación adicional sobre las respuestas del panel en la ronda ¹⁰ II. 2. Panel de expertos evalúan nuevamente sus respuestas de la ronda II a la luz de la retroalimentación adicional justificando respuestas.

Fuente: Elaboración propia, 2021

3.4 Procesamiento de análisis

El análisis de la información cualitativa se inició con la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. Para la estructuración, la codificación y la síntesis de la evidencia recolectada se empleó el programa Atlas.ti 9.

Se construyó el sistema de códigos deductivo. A continuación, se presentan los nombres de las categorías y subcategorías empleadas para el análisis: con_cris_apoyo_emocional, dise_instru_context, dise_instru_context_dinac_fami, dise_instru_context_infr, dise_instru_context_rec, act_apren_learagency, enf_ped_social, eval_apren_proc_holis, int_doc_est_tecn, int_doc_est_com_sinc, int_doc_est_pres_cogn, int_doc_est_pres_soc, int_est_est_com_sinc, int_est_est_com_tecn, int_est_est_com_trab_col, int_est_est_com_pres_soc, int_doc_padr, invl_padr_cap, invl_padr_part_efect, doc_comp_cap, est_comp_bland.

Todas ellas asociadas a los factores de éxito identificados en el marco conceptual.

¹⁰ La retroalimentación adicional consiste en la distribución de las respuestas del panel en la ronda 2, recordatorio de sus respuestas previas y razones de selección proporcionadas por el panel en su conjunto.

Se realizó de manera descriptiva la identificación de estas categorías asociando el discurso de los participantes con las dimensiones teóricas preestablecidas. Se codificaron inductivamente los temas emergentes en el discurso que respondían a la definición de factores de éxito de esta investigación, a pesar de no pertenecer al marco teórico de la investigación. Los resultados cualitativos presentaban la frecuencia con la que se codificó un determinado factor de éxito en el discurso de docentes, directores, madres y padres de familia. Además, se ejemplificaron con citas textuales para profundizar su comprensión.

Para datos cuantitativos del Método Delphi, se empleó análisis descriptivo de los indicadores de estabilidad y consenso entre rondas de discusión. Se empleó el programa de análisis cuantitativo STATA 14. Tomando como referencia a Landeta (2006), se emplearon las variaciones del *Rango Inter cuartil Relativo (RIR)* entre las rondas 2 y 3 como medida de estabilidad grupal en las respuestas de las personas expertas¹¹. Para medir la estabilidad de respuestas individuales, se empleó la proporción de personas expertas que han modificado sus respuestas. Ambos indicadores se presentaron en una escala de 0 a 100 puntos porcentuales, donde menor variación está relacionada con mayor estabilidad en las respuestas.

Para el consenso de opiniones se emplearon las condiciones de Von der Gracht (2012). Para alcanzar consenso, la mediana de las respuestas debe ser mayor o igual a cuatro ($Mdn \geq 4$), con un valor de dispersión de *Rango Inter cuartil* menor o igual a uno ($IQR \leq 1$).

Los datos cuantitativos presentaban la desviación estándar e indicadores de estabilidad y consenso por factor de éxito analizado.

La triangulación de diversas fuentes y memos analíticos fueron estrategias empleadas para favorecer la credibilidad del estudio. Para triangular los resultados se retomaron las diferencias y similitudes en la identificación de factores de éxito por parte de la comunidad educativa y las personas expertas locales.

El diseño metodológico, la recolección y el análisis de información estuvieron guiados por las normas del Comité de Ética de la Universidad del Valle de Guatemala. Se destacan el anonimato de las fuentes a través de códigos de identificación y la aplicación de consentimiento informado a las personas participantes.

¹¹ La fórmula de cálculo de las variaciones de RIR es la siguiente:
 $\Delta RIR = RIR_k - RIR_{k-1}$; k = Número de ronda de discusión
Donde el RIR se estima: $RIR = (Q3 - Q1) / Media \times 100$

4. Resultados

El Anexo 1 muestra la frecuencia de identificación de cada factor de éxito en el discurso de directores, docentes, madres y padres de familia. Representan la presencia de un determinado factor de éxito en el discurso de las personas participantes. Sin embargo, no se debe hacer ninguna inferencia sobre la importancia relativa de estos factores a partir de estos resultados.

El Anexo 2 resume los resultados de los indicadores de consenso y estabilidad en las rondas 2 y 3 del Método Delphi. Los resultados muestran variaciones pequeñas o nulas en el rango inter-cuartil relativo entre rondas y en el porcentaje de personas expertas que modifican sus respuestas. Se destaca que el factor *Capacitación a madres y padres de familia o personas cuidadoras* es el único ítem que presenta una variación de rango inter-cuartil relativo mayor a 1 y donde 20% de las personas expertas locales modificaron su respuesta de selección reduciendo la mediana de 5 puntos (totalmente de acuerdo) a 4 puntos (de acuerdo) entre rondas. A pesar de ello, las variaciones de ambos indicadores continúan siendo pequeñas. Por tanto, se satisfacen las condiciones de estabilidad grupal e individual del consenso después de la tercera ronda de discusión en todos los ítems analizados. Este resultado es congruente con Belton et al. (2019), quienes afirman que tres rondas de discusión en el método Delphi son suficientes para identificar patrones de consenso o disenso estables.

Se logra consenso en las opiniones de las personas expertas locales sobre la identificación de los ítems analizados como factores de éxito en todos los casos evaluados ($Mdn \geq 4$; $IQR \leq 1$).

4.1 Factores de éxitos identificados con hallazgos concluyentes

En esta sección se presentan los factores de éxito identificados de manera concluyente, lo que implica que fueron seleccionados tanto por la comunidad educativa como por las personas expertas locales.

4.1.1 Apoyo emocional y psicológico

A pesar de la reducida presencia de respuestas sobre este factor de éxito en el discurso, tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen su importancia en ERT. En el contexto de estrés colectivo provocado por el COVID-19, la identificación de este factor de éxito destaca la importancia del bienestar emocional de las personas que participan en el proceso de enseñanza de comprensión lectora. De tal forma que en este factor

se asocia el bienestar del estudiantado y del personal docente con la efectividad del proceso de enseñanza. Respecto a su importancia, un director hondureño afirma: “Es importantísimo, ¿por qué? porque si emocionalmente un niño está pasando situaciones difíciles familiares es imposible que se concentre en analizar, en pensar, en comprender la situación de alguna lectura (...)”. (DH2)

Este resultado se alinea a los estudios que abogan por la provisión de apoyo psicológico para mitigar los impactos negativos de la falta de interacción social y cierres prolongados (CEPAL y UNESCO, 2020).

A pesar de su importancia, la provisión efectiva de este tipo de apoyo aparenta ser poco viable a nivel comunitario. Por un lado, la mayoría de escuelas carecen de la estructura escolar especializada en esta atención, concretamente de profesionales en psicología. En los casos donde se contaba con alguna capacidad previa, fue insuficiente para satisfacer las crecientes necesidades de atención de la comunidad educativa durante la pandemia. Por otro lado, las personas directivas carecen de experiencia en la gestión de este tipo de atención en sus escuelas.

Estos resultados parecen indicar que las escuelas o los sistemas educativos no se encuentran listas para masificar la atención emocional y psicológica como parte del proceso de aprendizaje, dado que carecen tanto de los recursos como de la experticia necesaria.

4.1.2 Diseño instruccional flexible a las condiciones del contexto

Este es el factor de éxito con mayor presencia de códigos en el discurso de la comunidad educativa. Las respuestas relacionadas aparecen veintiocho veces en el discurso de directores, dieciocho veces en el discurso de padres y madres de familia, y once veces en discurso de docentes. Por su parte, las personas expertas locales alcanzan consenso sobre este aspecto.

La identificación de este factor de éxito reconoce la importancia de las condiciones del contexto en que vive el estudiantado para la enseñanza de comprensión lectora, específicamente en las decisiones pedagógicas y logísticas de la experiencia de aprendizaje. En este sentido, las personas expertas locales enfatizan que, en modalidades a distancia, la heterogeneidad de los contextos de los hogares puede complejizar el proceso de enseñanza.

Ante esta realidad, los resultados destacan la necesidad de adaptar los medios y las estrategias de atención a las condiciones del contexto de cada estudiante. Una experta hondureña afirma: “Un contexto heterogéneo precisa diseños flexibles”. (EH2). Por su parte,

la comunidad educativa reconoce que esta heterogeneidad, en las condiciones económicas y de infraestructura tecnológica en los hogares, debe guiar la selección de los medios de atención a los estudiantes durante ERT.

Al respecto, una directora nicaragüense ejemplifica: “Los niños que estuvieron a través de WhatsApp, específicamente como herramienta y los niños a través de guías, que eran los que no tenían celular o conexión en su casa” (DN3)

Este factor de éxito asume que el cuerpo docente es competente en diversos medios y estrategias de atención en modalidades a distancia, con la facilidad de adaptar rápidamente y gestionar diversas propuestas de forma simultánea. Sin embargo, los resultados en Honduras y Nicaragua indican que las decisiones sobre los medios de atención fueron condicionadas al nivel de dominio docente en herramientas tecnológicas específicas. Este resultado indica que la viabilidad de esta condición está determinada por el espectro de conocimientos del cuerpo docente. En este sentido, se requieren procesos de formación integrales que les permitan a los docentes ser competentes en una amplia variedad de estrategias y medios de atención.

4.1.3 Facilitar la interacción estudiante-docente

Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen la importancia de las condiciones o variables que facilitan este tipo de interacción. Las respuestas relacionadas a este factor aparecen tres veces en el discurso de directores, diez veces en el discurso de docentes y cinco veces en el discurso de madres y padres de familia. Este es el segundo factor de éxito con mayor presencia en el discurso del personal docente.

La identificación de este factor de éxito se relaciona con la importancia de las interacciones sociales como mediadoras del aprendizaje de comprensión lectora. El aprendizaje se reconoce como proceso social que se logra a través de la ayuda e instrucción de facilitación experta. Los resultados muestran tres condiciones claves que favorecen esta interacción.

Primero, el establecimiento de mecanismos de comunicación regulares entre el estudiantado y el personal docente con el objetivo de monitorear el aprendizaje y proveer retroalimentaciones oportunas. Un experto nicaragüense afirma: “En la educación a distancia es más importante todavía para el alumnado saber cómo va su aprendizaje” (EN3). Tanto el personal docente como las personas expertas locales enfatizan la necesidad de esta comunicación rutinaria cuando las competencias parentales para facilitar el aprendizaje de

comprensión lectora en el hogar son limitadas. Respecto de esto, una docente hondureña afirma:

Porque los adultos que son los que apoyan, se les dificulta la comprensión lectora, entonces al hacerla yo directa con los niños yo puedo afianzar puedo desarrollar en ellos el análisis y la comprensión (...) el padre de familia eso no lo puede hacer (...) (DCH2)

Los diversos estudios conducidos durante la pandemia sugieren que la comunicación continua entre docentes y estudiantes facilita el aprendizaje, reduce el aislamiento en la educación a distancia, provee de mayores instrucciones a los estudiantes y, finalmente aumenta su compromiso en el proceso de aprendizaje (Ferri et al., 2020; Greenhow et al., 2020; Wang, 2021).

Segundo, el acceso universal del estudiantado y personal docente a dispositivos tecnológicos apropiados y a la conectividad que facilite la comunicación rutinaria. Una docente hondureña afirma:

La falla es que el padre de familia no tiene internet, si todos los padres tuvieran internet yo no tendría ninguna dificultad porque tuviera acceso a ellos de manera semanal, de poder estar con ellos de forma permanente desarrollando las actividades para hacerlo más efectivo, el límite que nosotros tenemos acá es el internet (...) (DCH2)

Tercero, la implementación de estrategias de comunicación sincrónica que replican las interacciones de atención presencial en los contextos educativos a distancia. Una docente hondureña afirma:

Ahora que me comunico con ellos, ahora que ya nos podemos ver a través de Zoom hasta se les cambia el rostro, a ellos les gusta conectarse, aunque sea de manera virtual, se ven con sus compañeritos, son participativos en la clase; entonces si hay efectividad que solo estarles enviando material (...) (DCH1)

Este resultado contradice la evidencia de Zhao et al., (2005), quienes recomiendan una combinación de comunicación sincrónico-asincrónico. Una posible explicación se encuentra en las pocas competencias complementarias, tecnológicas y cognitivas de los estudiantes en nivel de primaria para aprender en estos entornos (Truco y Palma, 2020).

Se identifican tres obstáculos que limitan esta condición en el contexto de las escuelas estudiadas. En primer lugar, la brecha digital persistente que limita las oportunidades de comunicación sincrónica entre el estudiantado y el personal docente. Los resultados muestran

que, en todas las escuelas estudiadas, se adoptaron modalidades de atención con guías impresas carentes de mecanismos de comunicación directa entre docentes y estudiantes. Los directores reconocen que estas modalidades fueron la única opción de atención para estudiantes con recursos tecnológicos limitados. En estos casos, el acompañamiento y retroalimentación al aprendizaje de las niñas y niños fue asumido en su totalidad por las madres y padres de familia.

En segundo lugar, la carga laboral del cuerpo docente. Los docentes enfatizan que el acompañamiento personalizado al estudiantado en las modalidades de educación a distancia demanda una mayor inversión de tiempo laboral y de esfuerzo, los cuales trascienden sus capacidades físicas. A esto se suman, las tensiones asociadas a distribuir el tiempo entre las necesidades de su vida familiar y profesional desde el hogar.

Finalmente, los mecanismos ministeriales de acompañamiento y seguimiento al cuerpo docente fueron carentes en el contexto de pandemia. Los expertos locales muestran preocupación sobre los pocos incentivos que tiene los docentes para continuar con su rol como facilitadores del aprendizaje desde el teletrabajo, donde la supervisión de las autoridades ministeriales e, inclusive, escolares, es limitada y, en algunos casos, inexistente.

4.1.4 Conexión parental

Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen este factor de éxito durante la experiencia de ERT. Las respuestas relacionadas a este factor aparecen una vez en el discurso de directores, tres veces en el discurso de docentes y siete veces en el discurso de padres y madres de familia. Este es el segundo factor de éxito con mayor presencia en el discurso de los padres y madres de familia.

La importancia de este factor de éxito se vincula al fortalecimiento del rol de facilitación del personal docente y las familias durante las interacciones sociales para el aprendizaje de comprensión lectora con el estudiantado durante ERT. A pesar de que Wittle et al. (2020) solo reconocen su importancia para el rol del cuerpo docente, los resultados de esta investigación complementan la evidencia previa al destacar el fortalecimiento del rol familiar.

Por un lado, los resultados indican que el intercambio de información entre ambos actores facilita la atención personalizada del personal docente, enfocada en las necesidades de aprendizaje particulares de cada estudiante. Una experta nicaragüense reconoce la importancia de “las estrategias comunicacionales con estudiantes y padres y madres de familia para atender a situaciones particulares y dar atención personalizada (...)” (EN3). Este resultado

es congruente con Koskela et al. (2020), quienes afirman que la colaboración exitosa y el diálogo entre ambos actores fortalecen prácticas de enseñanza efectivas durante ERT.

Por otro lado, tanto padres y madres de familia como las personas expertas locales enfatizan que esta comunicación fortalece el involucramiento parental al informar sobre las expectativas del proceso de enseñanza y proveer explicaciones adicionales sobre las actividades de aprendizaje. Una madre de familia hondureña afirma: “Fue útil porque cualquier duda que nosotros tenemos o teníamos todavía, ella nos explica qué es lo que tienen que hacer el niño al momento de leer un cuento (...)” (PH3). Estos resultados coinciden con Greenhow et al. (2020) y Carter Jr. et al. (2020), quienes sostienen que el involucramiento parental exitoso en modalidades virtuales requiere de la estrecha colaboración con docentes y escuelas.

El personal docente enfatiza que el bajo nivel académico de los padres y de las madres de familia limita su comprensión de los contenidos y de las actividades de aprendizaje que deben facilitar en el hogar.

4.1.5 Acompañamiento de madres y padres de familia o personas cuidadoras en las actividades de enseñanza

Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen la importancia del involucramiento parental en la enseñanza de comprensión lectora en el hogar. Las respuestas relacionadas a este factor aparecen dos veces en el discurso de directores, ocho veces en el discurso de docentes y seis veces en el discurso de padres y madres de familia.

Las interacciones sociales y el apoyo de la comunidad educativa para promover el aprendizaje de comprensión lectora nuevamente son retomados desde este factor de éxito, particularmente el rol de las familias en el hogar. En el contexto de ERT donde la presencia física e inclusive virtual del personal docente se limita, la facilitación del aprendizaje es asumido por padres y madres de familia o personas cuidadoras. Por tanto, las interacciones sociales que favorecen el aprendizaje de la comprensión lectora, previamente promovidas por los y las docentes, en el contexto de ERT, recaen en madres y padres de familia o personas cuidadoras en el hogar.

En esta línea, una directora nicaragüense afirma: “El padre de familia se convirtió en el maestro, en el maestro en casa (...)”. (DN3). Por su parte, un experto hondureño afirma:

En Honduras, hay muchas familias que tienen un poco o intermitente conexión a internet. Por tanto, las formas de entrega en línea son poco efectivas. Ante esta situación problemática, se pueden aprovechar las habilidades de las mamás para que apoyen a sus hijos en casa (...) (EH1)

Se identifican diversos estudios que evidencian que el aprendizaje en modalidades a distancia está sujeto a competencias poco desarrolladas en los primeros años de vida. Por ejemplo, Truco y Palma (2020) evidencian que el acercamiento al internet comienza en la adolescencia por motivos recreativos, por lo que los niños y las niñas de menor edad carecen de las competencias digitales para la educación virtual. Por su parte, Jaramillo (2020) afirma que el estudiantado de menor edad no cuenta con las habilidades para desarrollar el trabajo autónomo requerido en las modalidades a distancia. Ambos estudios coinciden en que se deben incorporar estrategias complementarias de acompañamiento parental desde el hogar en modalidades a distancia.

Los resultados indican limitaciones en el tiempo efectivo que los padres y madres de familia dedican al acompañamiento en las actividades de enseñanza. Tanto las familias como el personal docente enfatizan que este nuevo rol de facilitación del aprendizaje plantea conflictos importantes en la distribución del tiempo dedicado a las tareas domésticas y a las actividades productivas. En este sentido, las dinámicas familiares preestablecidas a la pandemia¹² afectan la disponibilidad efectiva de las familias de asumir estos nuevos roles. También se identifican limitaciones de apoyo efectivo concernientes al bajo o nulo nivel educativo.

4.1.6 Capacitación a madres y padres de familia o personas cuidadoras

Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen este factor de éxito durante la experiencia de ERT. Las respuestas relacionadas a este factor aparecen dos veces en el discurso de directores, docentes y familia.

La importancia de este factor de éxito corresponde a las características de las personas involucradas en la enseñanza de comprensión lectora, especialmente los padres y madres de familia. Reza y Mahmood (2013) establecen que cada estudiante es capaz de comprender por encima de su nivel individual en la medida en que reciba apoyo de personas expertas durante

¹² Roles de proveedores económicos, distribución de tareas domésticas-productivas, responsabilidades, etc

las interacciones sociales. De esto se puede inferir qué conocimientos y competencias especializadas para la enseñanza de comprensión lectora en contextos de ERT son características deseables para las personas facilitadoras.

Los resultados muestran que la necesidad de capacitación a madres y padres de familia como factor de éxito se atribuye a las brechas de competencias preexistentes en los contextos estudiados, que pueden afectar el involucramiento parental efectivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una directora nicaragüense afirma:

Una de las estrategias que podríamos hacer e ir trabajando en capacitar al padre de familia...por ejemplo una mamá me dice yo no soy maestra yo no puedo darle clases a mi hijo, entonces no pueden trabajar con ellos, sino equipar al padre de familia con el adiestramiento con la capacitación (...) (DN1)

Las personas expertas locales enfatizan el déficit de competencias académicas y tecnológicas de los padres y madres que limita su apoyo en el hogar. Por su parte, la comunidad educativa vincula el conocimiento lector de las madres y padres de familia y su involucramiento efectivo. Una docente nicaragüense lo ejemplifica al afirmar: “cuando la mamá sabe leer y escribir y le apoya, y donde mamá no puede entonces el niño tiene debilidades porque no tiene el apoyo”. (DCN2)

Los resultados muestran que estas capacitaciones deben estar enfocadas en los recursos, las herramientas y las estrategias que apoyen al estudiante en el fortalecimiento de su comprensión lectora, y que favorezcan su motivación e interés en la lectura en el hogar. Estos resultados son congruentes con la evidencia de Jamarillo (2020), quien enfatiza la importancia del fortalecimiento del acompañamiento parental del aprendizaje en casa a través de programas de orientación y apoyo. Sin embargo, en los discursos no se reconocen los requisitos que deben cumplir estos procesos formativos para asegurar su efectividad.

A pesar de que la evidencia regional apunta a la importancia de este factor de éxito en las comunidades con niveles de escolarización parental básicas, no se identifican argumentos en favor del mismo en contextos de familias con ningún nivel de escolarización. En estos contextos, las personas expertas enfatizan que las capacitaciones deberían estar enfocadas en la concientización de las familias para facilitar espacios emocionales y materiales oportunos en lugar de estrategias pedagógicas, dado que las familias carecen de los conocimientos cognitivos básicos para ser formados como personas facilitadoras del aprendizaje en el hogar.

4.1.7 Capacitación a docentes

Este factor de éxito emerge del discurso de las personas participantes, en adición a los propuestos en el marco conceptual de la investigación. Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales reconocen este factor de éxito durante la experiencia de ERT. Las respuestas relacionadas aparecen dos veces en el discurso de directores y una vez en el discurso de docentes.

El mismo hace referencia a la capacitación que fortalece las competencias y los conocimientos del personal docente para la enseñanza de comprensión lectora en modalidades de educación similares a ERT.

La importancia de este factor de éxito nuevamente corresponde a las características de las personas involucradas en la enseñanza de comprensión lectora, en este caso el personal docente. La necesidad de capacitación al personal docente se puede atribuir a las brechas de competencias y conocimientos preexistentes. Las personas expertas locales sostienen que los y las docentes carecen de las competencias necesarias para adoptar efectivamente modalidades de educación como ERT. En la misma línea, el personal docente reconoce brechas en sus competencias tecnológicas. Un experto hondureño afirma:

La formación de los docentes se ha enfocado en la enseñanza de la lectoescritura y en otros temas, pero bajo contextos normales; sin embargo, los docentes no tenían las competencias necesarias para cambiar de forma repentina la forma en la que enseñan. (EH1)

Los resultados sugieren que las capacitaciones se deben enfocar tanto en aspectos pedagógicos como tecnológicos. Para el primer grupo se enfatiza en las estrategias, las técnicas o las metodologías de enseñanza efectivas y los enfoques pedagógicos pertinentes; tanto para la enseñanza de comprensión lectora como en modalidades relacionadas a ERT. Para el segundo grupo, se destaca la fluidez digital en herramientas tecnológicas, tales como computadoras, sistemas de gestión del aprendizaje y herramientas especializadas en la promoción de comprensión lectora. Estos ejes temáticos son congruentes con los propuestos por Hall et al. (2020) y Ferri et al. (2020).

Tanto la comunidad educativa como las personas expertas locales vinculan a estas capacitaciones con mejoras en la enseñanza de comprensión lectora. En línea con algunos estudios que han demostrado esta relación en entornos virtuales o a distancia previamente (Ganimian et al., 2020; Means et al., 2013).

A pesar de la importancia atribuida a los procesos formativos docentes, algunas personas expertas locales se muestran escépticas sobre la efectividad de los mismos para lograr mejoras en la enseñanza de comprensión lectora. Por un lado, enfatizan la poca calidad de los procesos de desarrollo profesional docente que caracterizan a Honduras y Nicaragua que podrían verse reflejados nuevamente en estas iniciativas. Por otro lado, reconocen que la carencia de una estructura ministerial o escolar de seguimiento y acompañamiento al docente en las modalidades de teletrabajo afecta sus incentivos para modificar sus prácticas de enseñanzas.

4.2 Factores de éxitos identificados con hallazgos no concluyentes

En esta sección, se presentan los factores de éxito identificados de manera no concluyente, lo que implica que fueron reconocidos solamente por una fuente de información; ya sean por la comunidad educativa o personas expertas locales.

4.2.1 Enfoque pedagógico social

Este factor de éxito es identificado únicamente por las personas expertas locales. Se relaciona con las interacciones entre pares como mediadoras del aprendizaje de comprensión lectora. En este sentido, autores como Vygotsky (1978) argumentan que la colaboración entre pares conlleva a la maduración cognitiva de orden superior. Un experto nicaragüense afirma: “El aprendizaje cooperativo es un motivador excelente para el aprendizaje (...)”. (EN2)

Este resultado es congruente con Greenhow et al. (2020) quienes enfatizan la necesidad de cambiar enfoques pedagógicos centrados en el personal docente y en la transmisión de conocimiento en favor de pedagogía centrada en el estudiantado y prácticas colaborativas de construcción del conocimiento en modalidades a distancia.

A pesar del consenso alcanzado, surgen consideraciones sobre las dificultades de promover el trabajo colaborativo entre estudiantes en los contextos de poco acceso a la tecnología que caracteriza a los hogares de Nicaragua y Honduras. En este sentido, un experto hondureño afirma:

El sentido de lo social cambia mediante la ERT ya que no se producen interacciones presenciales, por tanto, el vínculo a distancia debe ser reforzado mediante espacios de socialización que superen el reto del acceso a la tecnología. (EN4)

4.2.2 Evaluación formativa de los aprendizajes

Este factor de éxito es identificado únicamente por las personas expertas locales. Su importancia corresponde al rol activo del estudiantado en la construcción de sus propios aprendizajes en comprensión lectora durante ERT.

El paradigma formativo reconoce a la evaluación del aprendizaje como una herramienta que facilita la autogestión, la autonomía e independencia del estudiantado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en contraposición a la evaluación sumativa enfocada en calificar el nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje preestablecidos.

Las personas expertas locales reconocen la importancia de los procesos de retroalimentación permanentes enfocados en la mejora del aprendizaje; a través de la auto reflexión del estudiantado en sus fortalezas y debilidades. Un experto nicaragüense afirma: “El acompañamiento mediante evaluación formativa del aprendizaje es fundamental para estimular en la niñez procesos de autorregulación y metacognición”. (EN4)

Estos resultados son congruentes con Diez y Gajardo (2020) quienes sostienen que el distanciamiento físico de la escuela provocado por COVID-19 ha cambiado el vínculo tradicional entre la evaluación y la calificación; cobrando mayor relevancia la evaluación formativa en estos contextos.

4.2.3 Competencias blandas de estudiantes

Este factor de éxito emerge del discurso de las personas expertas locales, en adición a los propuestos en el marco conceptual de la investigación. La comunidad educativa no identifica este aspecto. El mismo está referido a las competencias blandas que el estudiantado debe dominar para aprovechar las oportunidades de aprendizaje de comprensión lectora en ERT.

La importancia de este factor de éxito se relaciona con las características personales del estudiantado que facilitan su rol activo en el aprendizaje de comprensión lectora. Las personas expertas locales destacan que la efectividad del proceso de aprendizaje en ERT demanda una serie de competencias complementarias. Una experta hondureña afirma:

“En la educación a distancia es preciso desarrollar habilidades no tradicionales entre los estudiantes, la preocupación no debe centrarse en la adquisición de habilidades tecnológicas -para ellos es intuitivo- si no en la autorregulación, autonomía, criterios de búsqueda de información y otros”. (EH2)

Los resultados sugieren las siguientes competencias blandas de interés: i) adaptación y flexibilidad al cambio, ii) aprendizaje independiente, iii) motivación para aprender y iv) autogestión. Estas son congruentes con las identificadas por Snow (2010) entre el conjunto de habilidades no cognitivas requeridas para asegurar el éxito lector. Además, están en consonancia con la evidencia de Greenhow et al. (2020) sobre las competencias de autogestión que el estudiantado requiere para ser aprendices remotos independientes y motivados.

Las personas expertas locales coinciden con Jaramillo (2020) sobre el poco desarrollo de estas competencias blandas en estudiantes jóvenes. Sin embargo, abogan por el fortalecimiento de las mismas como parte del proceso de enseñanza en ERT. Una experta nicaragüense plantea: “Algunas competencias se pueden adquirir en el proceso y mediante la práctica.” (EN3). Esta perspectiva concuerda con investigaciones como Carter et al. (2020) quienes identifican estrategias para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria durante las modalidades virtuales.

4.3 Factores de éxito no identificados

En esta sección se presentan los factores de éxito no identificados en relación con el marco conceptual, lo que implica que no fueron reconocidos por ninguna de las fuentes de información.

La presente investigación no muestra evidencia sobre la identificación de *Actividades de aprendizaje que promueven agencia individual* y *Facilitar la interacción estudiante-estudiante* como factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en ERT. Las dos posibles explicaciones a estos resultados son: i) brecha digital de los hogares que dificulta las interacciones entre estudiantes en el contexto de distanciamiento social durante COVID-19 y ii) los tiempos limitados de planificación y preparación que caracterizaron la transición hacia ERT que limitaron la adaptación de las actividades de aprendizaje.

5. Conclusiones

La presente investigación contribuye a ampliar el cuerpo de evidencia emergente sobre las nuevas modalidades de ERT en los contextos centroamericanos. Su valor radica en el estudio de los factores de éxito que favorecen la efectividad de la enseñanza de comprensión lectora en contextos de emergencia. Para ello, esta investigación propone un marco teórico

que retoma tanto las particularidades de la enseñanza en ERT como planteamientos relevantes de la teoría sociocultural del aprendizaje.

Dicho marco teórico se contrasta con las vivencias de la comunidad educativa y las opiniones de personas expertas locales. El mismo es validado y ampliado en las realidades de Honduras y Nicaragua.

Los hallazgos son concluyentes en la identificación de los siguientes siete factores de éxito en la enseñanza de la comprensión lectora en educación remota de emergencia (ERT):

- El apoyo emocional y psicológico para docentes y estudiantes que mitiga los impactos negativos causados por el COVID-19.
- El diseño instruccional flexible a las realidades heterogéneas de los hogares
- La facilitación de interacción estudiante-docente que asegure el monitoreo y el acompañamiento durante la enseñanza de comprensión lectora
- El acompañamiento de padres y madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar.
- La interacción docentes-padres de familia, que fortalece sus roles en el proceso de enseñanza de comprensión lectora.
- La capacitación a padres y madres de familia en los conocimientos y las competencias que favorecen su rol de facilitación del aprendizaje en el hogar
- La capacitación al personal docentes en las competencias y los conocimientos pedagógicos-tecnológicos requeridos para facilitar los procesos de enseñanza en ERT.

La mayoría de los factores de éxito identificados en esta investigación corresponden a los justificados en el marco conceptual. A estos se suman dos factores que emergen de la evidencia empírica: capacitación a docentes en competencias pedagógicas-tecnológicas claves en procesos de enseñanza de comprensión lectora en ERT y estudiantes con competencias blandas que favorecen su rol activo durante el proceso de aprendizaje.

Finalmente, los resultados no son concluyentes en la identificación de los siguientes factores de éxito: implementación de enfoques pedagógicos que promueven el trabajo colaborativo, evaluación formativa que facilita autorreflexión y estudiantes competentes

A pesar de que la presente investigación no pretende realizar un diagnóstico del estado actual de los factores de éxito identificados los resultados preliminares permiten concluir que existen deficiencias importantes en estas condiciones en los contextos analizados. En general, la mayoría de los obstáculos identificados en el análisis responden a las deficiencias

estructurales que caracterizan a los sistemas educativos de Honduras y Nicaragua, las que, en el contexto de la educación a distancia en emergencia, han sido exacerbadas y ampliadas. Tales como: i) déficit de recursos para la atención emocional, ii) brecha digital en los hogares y escuelas, particularmente en las poblaciones más vulnerables, iii) poca preparación del personal docente, tanto en los conocimientos tecnológicos como los pedagógicos, iv) desarrollo profesional docente poco efectivo para la mejora de la enseñanza v) poco o nulo seguimiento y acompañamiento a la labor docente en los procesos de enseñanza, tanto desde las autoridades ministeriales como escolares y vi) sobrepoblación de estudiantes que impide la atención personalizada.

Se suma el bajo o nulo nivel de escolarización de las madres y padres de familia que impide su involucramiento efectivo en los procesos de enseñanza en el hogar. Esta problemática puede ser interpretada como producto y causa de la baja calidad educativa en ambos países. De igual forma, se identifican temas que trascienden al sistema educativo como el conflicto en la distribución del tiempo que generan los nuevos roles de las familias en el proceso de enseñanza.

Atendiendo a los escasos recursos financieros, que se proyecta sea mayor en el contexto de recesión económica de post pandemia, los sistemas educativos de ambos países deben focalizar sus esfuerzos y sus respuestas ministeriales en mejorar las condiciones que tengan mayor relevancia en procesos de enseñanza efectivos. Los resultados de esta investigación son un primer insumo que facilita la discusión en esta dirección.

Las propuestas que pretendan mejorar las condiciones actuales de los factores de éxito no deben centralizarse ni limitarse al accionar de las autoridades ministeriales, en lugar de ello, deben favorecer el trabajo coordinado y colaborativo entre los diversos autores, gubernamentales o de sociedad civil, involucrados en el bienestar del alumnado. Considerando que los aspectos que obstaculizan estas mejoras se relacionan con las deficiencias estructurales históricas de los sistemas educativos, temas que no han logrado ser atendidos efectivamente por la política pública o por dificultades que trascienden el ámbito educativo, se puede concluir que las capacidades instaladas de los ministerios de educación para identificar, implementar y gestionar iniciativas innovadoras y costos-eficientes en estos contextos es limitada. Por tanto, las propuestas de mejora deben ser ventanas de oportunidades que involucren a las comunidades, los actores de la sociedad civil e, inclusive, a la empresa privada.

Para los factores de éxito identificados con hallazgos no concluyentes se requiere de mayor investigación. De igual forma, futuras investigaciones son importantes para demostrar el efecto de estos factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en diversos contextos y realidades; así como analizar su compleja interrelación.

6. Agradecimientos

Quiero agradecer al equipo de RedLEI por el apoyo financiero y técnico a lo largo de esta investigación. Muchas gracias por la confianza en este proyecto, y sobre todo por su oportuno apoyo y seguimiento. De manera particular, agradezco a Msc. Sadra Ruiz, Msc. Byron Delgado, Dra. Josefina Vijil y la Dra. Melba Castillo, quienes guiaron y supervisaron mi trabajo a lo largo de esta experiencia. Por último, quiero agradecer especialmente a las personas participantes: docentes, directivos, madres, padres de familia y personas expertas locales, que compartieron sus vivencias, conocimientos y tiempo de manera voluntaria conmigo para que esta investigación fuera posible.

7. Referencias

- Álvarez, Horacio., Arias, Elena., Bergamaschi, Andrea., López, Angela., Noli Alessandra., Ortiz, Marcela... Viteri, Adriana. (2020). *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19* (Informe No.IDB-DP-00768). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Alqahtani, Ammar., y Rajkhan, Albraa. (2020). E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. *Education Sciences*, 10(9). doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
- Aigbavboa, Clinton. (2015). *A Delphi technique approach of identifying and validating subsidised low-income housing satisfaction indicators*. <https://ujcontent.uj.ac.za/vital/access/services/Download/uj:18394/SOURCE1>
- Aguilera, Earl., y Nightengale-Lee, Bianca. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478. doi: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Banco Mundial. (2020). *Ending Learning Poverty: What will it take?* Washington, DC: Autor. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Baez, Javier., Fuchs, Alan., y Rodríguez-Castelan, Carlos. (2017). *Shaking Up Economic Progress*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28892>

- Belton, Ian., MacDonald, Alice., Wright, George., y Hamlin, Iain. (2019). Improving the practical application of the Delphi method in group-based judgment: A six-step prescription for a well-founded and defensible process. *Technological Forecasting and Social Change*, 147, 72-82. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.07.002>
- Carter Jr, Richard., Rice, Mary., Yang, Sonyun., y Jackson, Haidee. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-329. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Code, Jillianne., Ralph, Rachel., y Forde, Kieran. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419–431. doi: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *El desafío social en tiempos del COVID 19*. Washington, DC: Autor. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Diez, Enrique., y Gajardo, Katherine. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. doi: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Ferri, Fernando., Grifoni, Patrizia., y Guzzo, Tiziana. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. doi: <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Económico y Social (FUNIDES). (2021). *Informe de Coyuntura, mayo 2021*. Managua, Nicaragua: Autor.
- Ganimian, Alejandro., Vegas, Emiliana., y Hess, Frederick. (2020). *Realizing the Promise: How can education technology improve learning for all?* The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/essay/realizing-the-promise-how-can-education-technology-improve-learning-for-all/>
- Greenhow, Christine., Lewin, Cathy., y Staudt Willet, Bret. (2020). The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7-25. doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- Hall, Tony., Conolly, Cornelia., Gradaigh, Sean., Burden, Kevin., Kearney, Matthew., Schuck, Sandy...Komas, Panagiotis. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 433–442. doi: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0089>

- Hodges, Charles., Moore, Stephanie., Lockee, Barb., Trust, Torrey., y Bond, Aaron. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jaramillo, Sandra. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. New York, Estados Unidos: PNUD América Latina y el Caribe. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html
- Kamel, Hania. (2006). *Early childhood care and education in emergency situations*. New York, Estados Unidos: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147469_eng
- Kagawa, Fumiyo. (2007). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. doi: <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Koskela, Teija., Pihlainen, Kaisa., Piispa-Hakala, Satu., Vornamen, Riita., y Hämäläinen, Juha. (2020). Parents' Views on Family Resiliency in Sustainable Remote Schooling during the COVID-19 Outbreak in Finland. *Sustainability*, 12(21), 8844. doi: <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Landeta, Jon. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Means, Barbara., Toyama, Yukie., Murphy, Robert., y Baki, Marianne. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://psycnet.apa.org/record/2013-11078-005>
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Segunda unidad pedagógica primaria regular grado: tercer y cuarto grado*. Nicaragua: Autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19: el panorama de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Santiago, Chile: Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Peterson, Lana., Scharber, Cassie., Thuesen, Amy., y Baskin, Katie. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 461-469. doi: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0131>

- Reza, Ghafar., y Mahmood, Dehqan. (2013). Sociocultural theory and reading comprehension: The scaffolding of readers in an EFL context. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 67-80. doi: <https://doi.org/10.5861/ijrsll.2012.183>
- Rojas-Drummond, Sylvia., Mazón, Nancy., Littleton, Karen., y Vélez, Maricela. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138-158. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x>
- Secretaria de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional para Educación Primaria, Primer Ciclo*. Honduras: Autor.
- Snow, Catherine. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413-418. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00511-X>
- Truco, Daniela (Ed.) y Palma, Amalia. (Ed.). (2020). *Childhood and adolescence in the digital age. A comparative report of the Kids Online surveys on Brazil, Chile, Costa Rica and Uruguay* (Informe No. LC/TS.2020/18.REV.1). Santiago: Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC).
- Von de Gracht, Heiko. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8), 1525-1536. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013>
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Charles. (2021). CAFE: An Instructional Design Model to Assist K-12 Teachers to Teach Remotely during and beyond the Covid-19 Pandemic. *TechTrends*, 65, 8-16. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00555-8>.
- Whittle, Clayton., Tiwari, Sonia., Yan, Shulong., y Williams, Jeff. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319. doi: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Zhao, Yong., Lei, Jing., Yan, Bo., Lai, Chun., y Tan, Sophia. (2005). What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884. <https://www.learntechlib.org/p/98390/>

8. Anexos

Anexo 1.

Frecuencia de categorías codificadas cualitativamente como factores de éxito

Categorías y Subcategorías	Frecuencia			
	Directores	Docentes	Padres de Familia	General
Apoyo emocional-psicológico	4.0	2.0	0.0	6.0
Diseño instruccional flexible a las condiciones del contexto	28.0	11.0	18.0	57.0
Facilitar la interacción estudiante-docente	3.0	10.0	5.0	18.0
Conexión parental	1.0	3.0	7.0	11.0
Capacitación a madres y padres de familia	2.0	2.0	2.0	6.0
Acompañamiento de padres de familia en las actividades de enseñanza	2.0	8.0	6.0	16.0
Capacitación a docentes	2.0	1.0	0.0	3.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021

Anexo 2.

Estadísticas del Método Delphi para las rondas 2 y 3

Categorías y Subcategorías	Ronda 2 (n=7)			Ronda 3 (n=5)			Variación del Rango Inter cuartil Relativo entre R1 y R2	% de expertos que modifican sus respuestas entre R1 y R2
	IQR	Mediana	SD	IQR	Mediana	SD		
Apoyo emocional-psicológico	1.0	4.0	0.5	1.0	4.0	0.5	0.1	0.0
Diseño instruccional flexible a las condiciones del contexto	0.0	5.0	0.3	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0
Enfoque pedagógico social	1.0	5.0	0.7	1.0	4.0	0.5	0.1	0.0
Evaluación formativa de los aprendizajes	0.0	5.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0
Facilitar la interacción estudiante-docente	0.0	5.0	0.3	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0
Conexión parental	0.0	5.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	0.0
Capacitación a madres y padres de familia	1.0	5.0	0.4	1.0	4.0	0.5	1.5	20.0
Acompañamiento de padres de familia en las actividades de enseñanza	0.0	5.0	0.3	0.0	5.0	0.4	0.0	0.0
Capacitación a docentes	0.0	5.0	0.0	0.0	5.0	0.4	0.0	0.0
Estudiantes competentes	1.0	5.0	0.5	1.0	4.0	0.5	0.8	0.0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

