



Formación Inicial Docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el programa de profesorado especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Pre-service Teacher Education in Teaching Early Grade Literacy in the Basic Education Degree Specialized in Primary Education at the Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Volumen 20, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-28

Ingrid Nanne Lippmann

Citar este documento según modelo APA

Nanne Lippmann, Ingrid. (2020). Formación Inicial Docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el programa de profesorado especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41591

Formación Inicial Docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el programa de profesorado especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Pre-service Teacher Education in Teaching Early Grade Literacy in the Basic Education Degree Specialized in Primary Education at the Universidad del Valle de Guatemala (UVG)

Ingrid Nanne Lippmann¹

Resumen: Los programas efectivos en la enseñanza de la lectoescritura tienen, como denominador común, a docentes con una formación especializada. El estudio que se resume en este artículo sugiere que un grupo importante de educadores de la región no adquiere este nivel de formación y, en consecuencia, desconocen cuáles son y cómo se enseñan las habilidades básicas de la Lectoescritura Inicial (LEI). Los programas de formación inicial carecen de cursos basados en la evidencia científica que preparen en esta materia, de acuerdo con el análisis realizado. La investigación, realizada entre 2018 y 2019, analizó el estado de la formación inicial docente (FID) para la enseñanza de la LEI en una universidad guatemalteca. Se aplicó una metodología cualitativa y se trianguló información obtenida de: (1) el mapeo de currículos de FID en el ámbito de la LEI a partir de un marco conceptual basado en la evidencia investigativa sobre el aprendizaje de la LEI y sobre lo que el cuerpo de docentes en formación debe aprender para su instrucción efectiva; (2) entrevistas a docentes formadores y docentes en formación y (3) observaciones de aulas universitarias. Los resultados revelan brechas entre lo que la evidencia propone, lo que el programa incluye y la formación inicial que recibe el alumnado docente, promoviendo la discusión sobre su diseño. Se presentan recomendaciones para la revisión de los programas de FID y su posible reestructuración en alineación a la evidencia actual para abordar algunas de las brechas identificadas.

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

Abstract: Effective literacy programs have, as a common denominator, teachers with specialized training. The study summarized in this article suggests that a significant group of educators in the region do not acquire this level of training and, consequently, do not know what the basic skills of early grade literacy (EGL) are or how they are taught. Pre-service teacher training programs lack evidence-based courses that prepare teachers for this subject. The research, conducted between 2018 and 2019, analyzed the status of pre-service teacher training for the teaching of EGL in a Guatemalan university. A qualitative methodology was applied and data was triangulated from the following sources: (1) the mapping of an EGL pre-service teacher training curricula against a conceptual framework based on evidence on EGL learning and on what teachers-in-training need to learn to be able to teach effectively; (2) interviews with teacher trainers and teachers-in-training; and (3) observations of university classrooms. The results reveal gaps between what the evidence proposes, what the curriculum covers, and the pre-service training that teachers receive. Recommendations are presented for the revision of pre-service teacher training programs and their possible restructuring to better align with current evidence to address some of the identified gaps.

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

¹ Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala. Dirección electrónica: inanne87@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7302-5338>

Artículo recibido: 15 de noviembre, 2019

Enviado a corrección: 31 de marzo, 2020

Aprobado: 20 de abril, 2020

1. Introducción

El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos, del caso de Guatemala, de la investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y El Caribe (RedLEI) que analizó la formación inicial docente² (FID) en el ámbito de lectoescritura para grados iniciales. La investigación se propuso documentar la situación de la FID como base para formular recomendaciones que aseguren la alineación entre lo que la evidencia investigativa sugiere que el cuerpo docente necesita saber y ser capaz de hacer, y lo que se les enseña previo al servicio.

Los programas exitosos de enseñanza de la lectoescritura tienen, como denominador común, a docentes que están preparados para su enseñanza (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, Perry, Stanovich K. y Stanovich P., 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Este no es siempre el caso en los sistemas educativos. Como se ha documentado alrededor del mundo, muchos docentes en servicio no saben enseñar la Lectoescritura Inicial (LEI) porque desconocen cuáles son y cómo se instruyen sus habilidades básicas (Bruns et al., 2015). Esta debilidad se relaciona con los programas de formación que, por lo general, no incorporan los contenidos clave sugeridos por la evidencia para preparar al cuerpo docente para ser alfabetizador (Stone, R., de Hoop, T., Coombes, A y Nakamura, P., 2020). La adquisición de la lectoescritura es una habilidad esencial y factor clave para el aprendizaje de otras áreas curriculares, por tanto, hay una necesidad imperiosa de enfrentar la problemática de la formación docente en esta materia.

Por la relevancia del tema en el contexto nacional y regional, se propuso una investigación para explorar la formación docente a la luz de la evidencia en torno a lo que un docente debe saber y saber hacer para la instrucción efectiva de la lectoescritura inicial. El estudio analizó la formación que ofrece la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), socio fundador de la RedLEI, en el Profesorado Especializado en Educación Primaria, que incluye en su plan de estudios el aprendizaje e instrucción de la LEI. La UVG fue pionera en ofrecer al país este profesorado desde 1988.

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional, Guatemala es un país multilingüe, multiétnico y pluricultural, con 23 idiomas diferentes, de grupos étnicos distintos (Decreto Legislativo No. 12-91 (1991). El 43.8% de la población del país se identifica con al menos

² En el artículo se utiliza el término docentes para referirse tanto a hombres como mujeres.

uno de los pueblos Maya, Xinka, Garífuna o afrodescendientes según el último censo (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019).

El Artículo 74 de la Constitución de la República (1985) establece la educación gratuita y obligatoria para todo el país en los niveles de educación primaria y básica, en los límites de edad establecidos por la ley. El 87% de las escuelas primarias son públicas. Los departamentos con más establecimientos públicos de nivel primario son San Marcos, Quiché y Alta Verapaz (Ministerio de Educación de Guatemala [Mineduc], 2016). Según Orozco, Santisteban, Ágreda y Avendaño (2018) el acceso a educación pre-primaria es bajo y más aun a educación inicial, lo que sugiere que la mayoría de las niñas y los niños inician su educación en LEI en primero primaria.

La formación inicial docente está reglamentada en la Ley de Educación Nacional, artículo 67: Investigación Pedagógica y Capacitación. En ella se indica que “el ministerio tendrá a su cargo la ejecución de las políticas de investigación pedagógica, desarrollo curricular y capacitación de su personal, en coordinación con el Consejo Nacional de Educación”. A partir del Acuerdo Ministerial 581-2006 (2006) se estableció que toda persona que quiera ejercer como docente de educación primaria de cualquier centro educativo, deberá cursar los primeros dos años de formación general en la Carrera de Bachillerato de Ciencias y Letras, seguida por tres años de formación especializada de docente inicial a nivel superior. No obstante, faltaron las previsiones jurídicas, financieras, pedagógicas y administrativas para concretar este cambio en su totalidad en el 2006 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural [UNESCO], 2017). En el año 2009 se estableció una Mesa Técnica de la Formación Inicial Docente que logró, en el 2012, elaborar el Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente que terminó de establecer lo propuesto en el Acuerdo Ministerial 581-2006 (Mineduc 2012a).

En septiembre 2012, la Mesa Técnica de Formación Inicial Docente se convirtió en la Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud Guatemalteca basada en la Política Educativa y sobre el Sistema Nacional de Formación de Recursos Humanos Educativos (Mineduc, 2012b). La estrategia se concretó tras la firma del convenio específico de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala en octubre 2013. Luego, otras universidades privadas se unieron y comenzaron a ofrecer carreras de profesorado para las personas interesadas en completar sus estudios (UNESCO, 2017).

Considerando que la gran mayoría de estudiantes inicia su educación en LEI en primero primaria y que la formación de docentes de primaria es actualmente de nivel universitario, se seleccionó como objeto de estudio el programa del Profesorado Especializado en Educación Primaria de la UVG, institución pionera en la formación docente del país.

2. Referente teórico

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

3. Metodología

El referente teórico y la metodología de la investigación fueron desarrollados para su implementación a nivel regional, con el propósito de que los resultados de cada país fueran comparables. Ambos se presentan en el artículo introductorio: ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional. Este artículo presenta los resultados específicos de la investigación conducida en Guatemala. Para obtener información sobre la implementación del currículo, se diseñó un esquema para mapear el currículo con base en la evidencia y se construyeron herramientas para la conducción de las entrevistas y la observación de aula. Además del aval del comité de ética (mencionado en el artículo introductorio de esta sección), se recibió consentimiento de las autoridades de la UVG para que la investigadora de RedLEI realizara el trabajo de campo en la sede central ubicada en Ciudad de Guatemala.

3.1 Unidades de análisis

La unidad de análisis es el programa de Profesorado Especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala. De los diferentes programas existentes, se consideró que éste era el programa pertinente a la investigación por su énfasis en la primaria, que es el nivel en el que la mayoría del estudiantado del país comienza a recibir por primera vez instrucción formal en lectoescritura. El análisis del programa se inició con el mapeo de todos los cursos. Posteriormente se hizo la triangulación de datos obtenidos en las entrevistas con docentes formadores (3 docentes), docentes en formación (11 estudiantes), observaciones en el aula (9 en tres cursos) y un grupo focal con personal encargado de gestión académica (1) (ver detalle en la Tabla 1). Para todas las entrevistas se solicitó previa autorización de la decanatura. En coordinación con el cuerpo de docentes formadores (DF) se estableció una hora para la entrevista, y una vez hecho el primer contacto, se coordinaron

entrevistas con el grupo de docentes en formación (DeF). Después de obtener un consentimiento informado se grabó la entrevista, (utilizando una herramienta diseñada para dicho ejercicio) y se transcribió para su posterior análisis.

Tabla 1
Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos

#	Pregunta de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1.	¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué deben saber y poder hacer las docentes y los docentes para una instrucción efectiva?	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos pertinentes del currículo seleccionado • Entrevistas con docentes formadores 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 cursos 	Se recolectó lo que estaba disponible al público. Luego se solicitaron documentos adicionales de la Facultad de Educación.
2.	¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas con docentes en formación • Observaciones del aula 		Se recolectaron datos disponibles. También se recolectaron datos en la observación del aula, entrevistas con docente formador y en formación, y mediante la ficha técnica obtenida del personal encargado de gestión académica.
3.	¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas con docentes formadores • Entrevistas con docentes en formación • Observaciones del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 DF • 11 DeF • 9 clases 	<p>Uno a uno con 9 docentes formadores en la muestra.</p> <p>Uno a uno con 11 docentes en formación en la muestra.</p> <p>Observaciones del período completo de cursos relacionado a la LEI.</p>

Fuente: elaboración propia 2019

Las personas seleccionadas para entrevistas eran docentes o estudiantes entre septiembre y noviembre de 2018, periodo durante el cual se hizo el levantamiento de datos. De los cursos ofrecidos en ese momento, tres estaban directamente vinculados con las

dimensiones. Se observó que se abordaron los siguientes ámbitos: el *Laboratorio didáctico* dos veces, *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje* cinco veces, y el de *Evaluación* dos veces, dependiendo del tema que se estaba desarrollando durante el período de la investigación. Se entrevistaron a DF responsables de los cursos identificados, y se les preguntó sobre otros cursos de los cuáles eran responsables que fueron impartidos en otros momentos en el año. Se entrevistaron a 11 DeF que estaban estudiando su segundo o tercer año del profesorado, ya que habían recibido los cursos que se incluyeron en la investigación. Luego, para ahondar en algunos temas que quedaron con poco detalle, a inicios del 2019 se volvió a contactar a DeF que estaban iniciando su tercer año de estudios para responder a una segunda entrevista que profundizaba en algunas preguntas.

4. Resultados

Para responder a la primera pregunta de la investigación ¿cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia investigativa sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué deben saber y poder hacer las docentes y los docentes para una instrucción efectiva? se hizo un mapeo del programa de formación. Es importante mencionar que cada miembro del cuerpo de DF es responsable de diseñar su curso y la universidad no determina contenidos mínimos más allá de un párrafo de descripción. El contenido y competencias de los cursos subsiguientes, en consecuencia, podrían variar en la medida en que cambie la persona a cargo de impartirlos. Esto plantea importantes desafíos y sugiere la necesidad de asegurar la calidad del diseño e implementación de la propuesta curricular a largo plazo mediante la estandarización de los contenidos abordados.

Por lo que se dijo antes, los cursos analizados en esta investigación son los que se diseñaron para el año en que se condujo el trabajo de campo. Por tanto, las conclusiones que se presentan se refieren a los cursos específicamente impartidos durante el periodo de la investigación. Los hallazgos de la alineación de los contenidos y competencias de estos cursos y su vinculación con la LEI se describen a continuación por dimensión del marco conceptual.

4.1 Dimensión 1. El desarrollo infantil

La evidencia indica que la formación docente debe preparar en múltiples ámbitos (para detalles ver referente teórico de la investigación en artículo introductorio). El programa que se analizó carece de siete de los trece ámbitos recomendados en esta dimensión: etapas del aprendizaje de la lectura, etapas del aprendizaje de la escritura, psicología y sociología de la lectoescritura, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, bilingüismo, transferencia de aprendizaje del idioma materno (L1) a un segundo idioma (L2) y trastornos del desarrollo de la LEI. Esta ausencia es preocupante. La falta de formación en trastornos del desarrollo limita el conocimiento y dominio del DeF de las herramientas para reconocer dificultades específicas a partir de las cuales referir a sus estudiantes a especialistas que diagnostiquen e intervengan, y formular sugerencias para el trabajo en el aula.

La ausencia de contenidos sobre bilingüismo y transferencia de L1 al L2, en un país como Guatemala donde un gran porcentaje de la población habla un idioma materno que no es español, reduce las capacidades docentes que son necesarias para adecuar la instrucción. Al finalizar sus estudios, quienes se preparan para ejercer el magisterio no adquieren competencias para conceptualizar y comprender la complejidad del proceso de transferencia y conformación de almacenes de información lingüística en diferentes idiomas. Estas habilidades son necesarias para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado.

La investigación analizó el enfoque teórico de la LEI, el tiempo de dedicación al ámbito según lo prescrito y la bibliografía propuesta por el grupo de DF para abordar los contenidos conceptuales. El enfoque teórico para abordar el desarrollo infantil no estaba prescrito en el currículo examinado, por lo que no fue posible determinar los postulados teóricos que se discutieron durante el curso con el grupo de DeF y la vinculación de éstos con el proceso de aprendizaje lecto-escritor. El enfoque curricular adoptado para la implementación del programa de formación es por competencias, como se pudo observar en el formato de presentación de los datos. Sin embargo, en ocasiones se encontró incongruencias en la redacción y diferenciación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de ausencia de información para evaluar tanto la competencia general como las específicas. Adicionalmente, se encontró que varios programas carecen de un cronograma detallado, lo que impidió calcular el tiempo asignado para la enseñanza de un buen número de ámbitos examinados. El formato del programa de curso requiere al DF que incluya una bibliografía de referencia diferente a la que es específica del curso. Por lo tanto, aunque la bibliografía prescrita sea pertinente, no necesariamente es la que estudia el grupo de DeF.

En la tabla 2 se muestra la presencia y/o ausencia de estos componentes, además de otras categorías analizadas.

Tabla 2
Dimensión 1 - Desarrollo Infantil en el Programa de Formación

¿Cómo se incluyen los ámbitos en el curso?					
Ámbito	Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo estimado	Bibliografía	
1	Teoría del desarrollo	Psicología del ciclo vital	ND	6 horas	Pertinente y actualizada
2	Teoría del aprendizaje y la motivación	Psicología del aprendizaje	ND	12 horas	Pertinente y actualizada
3	Desarrollo del lenguaje	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
4	Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
5	Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
6	Neurociencia de la LEI	Psicología del aprendizaje	ND	8 horas	Pertinente y actualizada

Nota: ND (No definido)

Fuente: Elaboración propia con base en documentos del programa de formación, 2019

En los siguientes párrafos se analiza el enfoque de los ámbitos que se incluyen en el programa, para documentar su correspondencia con lo que sugiere la evidencia investigativa.

Teorías del desarrollo. Se limita a la descripción de cada etapa del desarrollo. Deja fuera aspectos que la evidencia considera fundamentales para comprender el desarrollo como un proceso de influencia recíproca entre lo biológico y el contexto cultural y social (Curso 1 *Psicología del ciclo vital*). Al obviar estos aspectos, se limita el conocimiento al

estudiantado docente para enseñar a leer y escribir, y para diseñar actividades y estrategias útiles y pertinentes a cada etapa de desarrollo de la niñez.

Teoría del aprendizaje y la motivación. El planteamiento es teórico y general. Se incluyen metodologías para el aprendizaje tales como definir términos, explicar características y comparar teorías. Se enseña a analizar diferentes proposiciones, pero éstas no se discuten con relación a la LEI. Se omiten aspectos específicos y necesarios sobre la motivación y aprendizaje de la lectoescritura que constituyen el andamiaje para el resto de los aprendizajes.

Desarrollo del lenguaje, fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Los cursos que abordan estos ámbitos fueron diseñados por una misma persona, siendo un curso prerrequisito del otro. El abordaje de estos ámbitos es similar en el currículo de los dos cursos. Hay frases y palabras que mencionan temas de interés, como etapas de aprendizaje, pero ninguno de los dos cursos detalla cómo se abordan los temas, su implementación o estrategias. Las metodologías están desvinculadas de los saberes conceptuales, no se aborda su implementación ni cómo asegurar su calidad. La falta de un abordaje correcto limita la capacidad del DeF para identificar las fortalezas y debilidades del estudiantado en cada etapa del aprendizaje de la lectura y escritura, prestarles atención y ofrecer intervenciones oportunas.

Neurociencia de la LEI. El contenido conceptual del curso menciona específicamente la biología y anatomía del cerebro y los elementos implicados en el aprendizaje. El contenido procedimental del programa carece de detalles que faciliten la comprensión de cómo aprende el cerebro y, por tanto, cómo enseñar la LEI. En vez de aspectos neuro-funcionales, la formación se limita a la enseñanza de temas neuro-estructurales. Como resultado de este diseño, a quienes van a enseñar a leer y escribir se les ofrece un conocimiento limitado de las implicaciones de la neurociencia y de cómo aprovecharlas en la instrucción, particularmente de la LEI, ya que el curso no se refiere al proceso lecto-escriptor.

4.2 Dimensión 2. Conocimiento de la LEI

En los trece ámbitos sugeridos de la dimensión Conocimiento de la LEI, el programa analizado no integra ni imparte cuatro de ellos, a saber, concepto de lo impreso, principio alfabético, conexión entre lectura y escritura y habilidades implicadas en la LEI. La falta de

enseñanza de teorías clave como el concepto de lo impreso y principio alfabético es preocupante, pues son fundamentales para la instrucción de la LEI. Adicionalmente, al analizar esta dimensión, también se nota que no se define el enfoque teórico del programa sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI. Esto implica que no se discute con el alumnado qué es la LEI, cómo se desarrolla, cómo se debe enseñar y por qué.

En cada ámbito de esta dimensión se analizó cómo el programa define las metodologías efectivas para la enseñanza de la LEI que cada DeF debe aprender. Se evaluó el modelaje de las metodologías enseñadas, el tiempo asignado para la práctica de las metodologías, y la enseñanza para la selección, elaboración y uso del material educativo relacionado al ámbito. Se encontró que las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la LEI no se definen claramente sino únicamente en términos generales.

Se observó que en los cursos se repiten los patrones del diseño, así como la ausencia en ellos de detalles y definiciones, lo que podría atribuirse a que fueron elaborados por la misma docente. La única mención sobre la ejemplificación de las actividades dice: “Modelaje de una planificación para el área de comunicación y lenguaje L1”. Se omite información sobre quién hace el modelaje y en torno a qué tema se planifica. En términos de práctica, el curso se limita a enunciar el tema: “Laboratorio: actividades prácticas”, sin definir qué es. La única referencia al material prescribe “el uso del periódico en el aula como material significativo para el aprendizaje de destrezas de comunicación” (Categorías Generales/2.Práctica Pedagógicas Weight score: 07. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). Esta última es similar a las anteriores en el sentido de que carece de detalles, hallazgo que muestra que cuando el curso es elaborado por la persona que lo enseñará, no se construye para ser replicado por colegas educadores.

Los ámbitos abordados están dentro de tres cursos, todos diseñados y ejecutados por la misma persona en la función de DF. Dos cursos están ubicados en el segundo año, en el primer y segundo ciclo respectivamente: *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio* y *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje*. El tercero, *Literatura Infantil*, se imparte en el segundo ciclo del tercer año. En la tabla 3 se presentan las características de abordaje de la dimensión 2 y sus ámbitos.

Tabla 3
Dimensión 2 - Conocimiento de la LEI en el Programa de Formación
¿Cómo se incluye los ámbitos en el curso?

Ámbito	Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo estimado	Bibliografía	
1	Conciencia fonológica	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
2	Vocabulario	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
3	Fluidez lectora	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
4	Comprensión lectora	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
5	Lenguaje oral	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
6	Grafomotricidad	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
7	Expresión escrita	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Literatura infantil	ND	ND	Pertinente
8	Convenciones de la escritura	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Existe, pero poco pertinente

Nota: ND (No definido)

Fuente: Elaboración propia con base en documentos del programa de formación, 2019

En el currículo prescrito hay varios ámbitos tales como conciencia fonológica, vocabulario, fluidez lectora, lenguaje oral, y grafomotricidad, que son referidos únicamente como frases o palabras aisladas, sin descripciones del abordaje ni metodologías específicas

para su enseñanza. El abordaje de los ámbitos que se incluyen y explican con amplitud, se describe a continuación:

Comprensión lectora. Se aborda como saber conceptual y actividad solamente en un curso. Se queda sin detallar cómo se enseña y, aún más importante, cómo se debe promover el desarrollo de esta habilidad en el alumnado de los primeros grados. Su diseño dificulta determinar cómo el cuerpo docente debe desarrollar el tema, y si su abordaje cumple con lo recomendado por la evidencia. Es, en resumen, un contenido parcial porque está incluido como tema, pero deja por fuera la metodología de su instrucción.

Expresión escrita. El tema es parte del curso *Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio*. Su nivel de detalle es escaso, motivo por el cual se dificulta saber si el abordaje del ámbito se apega a la evidencia. El curso menciona: "diseña actividades creativas que desarrollen la expresión escrita como pensamiento divergente", pero se omiten las descripciones de las actividades y sus implicaciones para el aprendizaje (Categorías\D2\13. Cultura lectora Weight score: 0 5. EB3102 lectoescritura Position: 29 – 29). De igual manera, en el curso *Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje* el plan dice: "participación en talleres de desarrollo de la comunicación oral y escrita", mas no informa qué incluyen los talleres" (Categorías\D2\10. Expresión escrita Weight score: 0 7. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). La información disponible dificulta saber lo que aprenderá el alumnado docente sobre el tema y sobre cómo enseñarlo.

Convenciones de la escritura. El ámbito se incluye en el curso *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje*, en la sección de saberes conceptuales en la cual se indica: "ideas para trabajar el elemento lúdico en la gramática y la ortografía". Se omiten detalles sobre cómo desarrollar la comprensión de la gramática y la ortografía, como se vinculan a las competencias escritoras y los enfoques que se trabaja (Categorías\D2\11. Convenciones de la escritura Weight score: 07. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). Cuando hay referencias al elemento lúdico, no se sabe bien si es una actividad de enseñanza o una actividad para promover el aprendizaje. De nuevo, la ausencia de detalles dificulta sugerir conclusiones sobre la alineación de este ámbito a la evidencia. El programa prescrito enfatiza lo lúdico en todas las habilidades implicadas en el aprendizaje de la LEI, pero da poca atención a la importancia de la escritura y a las limitaciones en el dominio de sus convenciones.

4.3 Dimensión 3. Evaluación

En la dimensión de evaluación de la LEI la evidencia indica que se debe formar a DeF en seis ámbitos, de los cuales el programa no integra ni imparte dos. Los ámbitos no integrados son: aplicación de herramientas de evaluación e interpretación y uso de los resultados de evaluación. Esta ausencia es preocupante porque la instrucción en la LEI requiere conocimiento no solo del uso de la evaluación sino también de sus características y diseño. El abordaje de los ámbitos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, según los documentos curriculares de los cursos, se detalla en la tabla 4.

Tabla 4.
Dimensión 3- Evaluación en el Programa de Formación

		¿Cómo se incluye este ámbito en los cursos?			
Ámbito	Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo estimado	Bibliografía	
1	Propósito de la evaluación	Evaluación	ND	5 horas	No existe una vinculada al ámbito
2	Tipos de evaluación	Laboratorio didáctico	ND	ND	Pertinente y actualizada
		Evaluación	ND	2.5 horas	Pertinente y actualizada
		Evaluación	ND	5 horas	Pertinente y actualizada
3	Evaluación de los aprendizajes	Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza -aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
4	Diseño de las herramientas de evaluación	Práctica docente 1	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Evaluación	ND	5 horas	Pertinente y actualizada
		Literatura infantil	ND	ND	No existe una vinculada al ámbito
		Laboratorio didáctico	ND	6.5 horas	Pertinente y actualizada

Nota: ND (No definido)

Fuente: Elaboración propia con base en documentos curriculares, 2019

Seguidamente, se analiza el abordaje de los ámbitos incluidos en el programa de formación.

Propósito de la evaluación. En el curso *Evaluación*, tanto su descripción como dos de sus competencias se refieren al propósito del seguimiento de los aprendizajes. Se incluye una actividad conducente a la creación propia de una definición de evaluación, pero el curso en general no tiene relación directa con el aprendizaje de la LEI y su evaluación. En la actividad prescrita se asume que cada DeF tendrá capacidad de hacer una definición general de evaluación y aplicarla en el contexto de la instrucción de la LEI sin haberlo aprendido explícitamente.

Tipos de evaluación. En el mismo curso, *Evaluación*, se abordan competencias específicas tales como “redacta correctamente diferentes tipos de ítems de acuerdo con la tabla de especificaciones”, seguida por una lista de ítems (Categorías\2. Tipos de evaluación Weight score: 0 6.1 ED2031 Evaluación 2018 Position: 14 - 14). El curso de *Laboratorio didáctico*, por su parte, aborda la evaluación en los saberes conceptuales, según indica la lista de “competencia vs. objetivo”. Luego hace referencia a la “planificación” mediante un listado de temas relacionados a la evaluación en el que se hace uso del concepto la “taxonomía de Marzano”. Se infiere que el listado de saberes conceptuales se refiere a los propósitos y a algunos tipos de evaluación, dado que se incluye en la sección de metodologías del programa que dice “taller de construcción de herramientas de evaluación” (Categorías\4. Diseño de herramientas de evaluación Weight score: 0 8. EM292 Laboratorio Didáctico Position: 38 - 38). Los contenidos mencionados no se vinculan a la LEI. Aunque el estudiantado docente aprende la teoría, e incluso una metodología específica de evaluación, se trata de herramientas incompletas para aplicar a la enseñanza de la LEI y para reconocer las necesidades de la niñez a la que van a enseñar.

Evaluación de los aprendizajes. El curso *Evaluación* señala también que el grupo de docentes en formación aprenderá a comprobar los aprendizajes por medio del uso de una taxonomía y pruebas objetivas. Sin embargo, los aprendizajes a evaluar están desvinculados de la LEI porque en el curso participan DeF de varios profesorados y especialidades, en particular de nivel de enseñanza media. Los cursos de lectoescritura (*Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio, Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje*), por su parte, tienen algunas referencias a la evaluación que son poco detalladas y no explican cómo se abordarán estos temas en el programa de formación, lo que limita conocer su alineación con la evidencia.

Diseño de evaluaciones formativas. En las actividades para abordar el ámbito se propone la construcción de una prueba objetiva. Lo prescrito en uno de los cursos mapeados sugiere el diseño de herramientas de evaluación, pero el plan del curso no especifica cómo hacerlo. En otro curso que sí aborda el ámbito, hay referencia a que uno de los entregables es un conjunto de instrumentos de evaluación para el aula donde DeF harán sus prácticas. Esto es relevante porque muestra que se diseñarán herramientas para aplicarse en un contexto real. Por último, en un tercer curso se menciona la evaluación de obras literarias infantiles, pero no queda claro si se enseñará a diseñar un instrumento para este propósito o no. En ninguno de estos cursos se relaciona la evaluación con el aprendizaje de la LEI sino con contenidos generales, u obras literarias para estudiantes mayores. Cada DeF debe tener capacidad de usar los conocimientos sobre evaluación y lectoescritura en el diseño de herramientas adecuadas, un desafío complejo que puede resultar, por las limitaciones ya mencionadas, en la producción de herramientas poco efectivas.

En respuesta a la primera pregunta de investigación, en resumen, lo prescrito en los cursos vinculados al contenido de la LEI no ofrece suficiente información del programa de formación en este ámbito. En los casos en que hay algún nivel de descripción, los detalles no explican cómo se aborda el aprendizaje y la enseñanza de la LEI. Por tal razón, se concluye que cada DeF se debe responsabilizar de su propio aprendizaje y del dominio de las herramientas metodológicas de este ámbito de forma autodidacta. En cuanto a las habilidades básicas para la enseñanza de la LEI, no hay una clara diferenciación entre el contenido y la pedagogía del mismo. Esta debilidad y la ausencia de enfoques teóricos de la LEI dificulta que el estudiantado docente se prepare para diseñar estrategias de enseñanza exitosas según la evidencia. También dificulta que se seleccione y use material de referencia adecuado para la discusión de estos temas en el aula universitaria.

La segunda pregunta: ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?, se responde a través de la triangulación de la información proveniente del mapeo del currículo, observaciones al aula universitaria y entrevistas al cuerpo de DF y su estudiantado. Primero se evalúan las fortalezas del programa y luego las brechas. Se evalúa lo prescrito y las categorías generales de la enseñanza con base al marco conceptual que se puede consultar en el artículo introductorio.

4.4 Fortalezas

Para hacer las clases magisteriales más participativas, se incluye varios momentos de práctica pedagógica en la misma. Estas se complementan con otros momentos de práctica, las “microenseñanzas”, que duran de 15-20 minutos y durante las cuales DeF modelan una clase para sus pares y dan inicio a la práctica supervisada. Además, en el último año de formación se proponen espacios para que DeF interactúen con estudiantes para poner en práctica las estrategias aprendidas en los cursos. La práctica final consiste en 75 horas presenciales en la universidad con el correspondiente seguimiento de su DF. Adicionalmente, se hacen 280 horas de práctica graduada, en el colegio de preferencia para DeF, que incluye una etapa de observación en el aula, otra de auxiliatura al docente titular y la última de 10 horas ejerciendo plenamente como docente de aula en diferentes asignaturas.

Una gran parte del estudiantado son docentes activos que ejercen el magisterio en la semana y estudian los sábados. Esto implica que el diseño del programa y de sus prácticas se hace teniendo a docentes activos en mente. No obstante, debido a un cambio en la ley, desde el 2013 todas las personas interesadas en estudiar docencia deben recibir primero la formación universitaria y, por tanto, no pueden ejercer la docencia mientras estudian. A diferencia de muchos DeF, varios de los cuales están en servicio, las personas interesadas en la docencia tendrán su primer acercamiento al aula real hasta el momento de sus prácticas.

Otra de las fortalezas es el rigor con que se aplica la selección de docentes formadores. Los requisitos del perfil incluyen experiencia en el aula escolar, conocimiento especializado del tema que va a enseñar y experiencia en la enseñanza a nivel superior.

4.5 Brechas

Las brechas se examinaron considerando las categorías generales. Se presentan los hallazgos más relevantes de lo identificado al comparar lo que se instruye en el programa de formación respecto a lo recomendado por la evidencia investigativa.

En el mapeo, en términos de las prácticas pedagógicas, no se identificó un enfoque teórico para la enseñanza de la LEI. Lo que se encontró fue un enfoque curricular (o metodología de enseñanza) por competencias, que propone la UVG para estar en consonancia con el que se utiliza en el CNB. La persona DF encargada de impartir los cursos de LEI en la práctica, desarrolló un enfoque muy tradicional. Su trabajo estaba centrado en lo

lúdico y en proponer actividades que requería se replicaran con exactitud por parte de DeF. Las actividades observadas no necesariamente estaban basadas en evidencia sino en la experiencia personal de la persona DF.

Una práctica pedagógica recurrente que se observó fue la de solicitar al grupo de DeF que ejemplificara la enseñanza de un tema nuevo a la clase que no había sido presentado antes. Al observar el desarrollo de esta enseñanza, se encontró que no hay acompañamiento previo a las prácticas para DeF a fin de que elaboren una planificación pertinente. Además, se carece de retroalimentación oportuna del DF a DeF para mejorar la “dramatización” en el aula universitaria. Se observó el débil manejo de los temas que DeF tienen al presentarlo ante sus compañeros, y a un DF que intentó aclarar e interrumpió al DeF presentador. Incluso, en algunos casos, se detuvo el ejercicio para explicar correctamente el tema, y se interrumpió el modelaje. El poco acompañamiento previo a la presentación para abordar temas y la falta de retroalimentación de DF deja a DeF en situaciones donde no manejan la enseñanza, y sólo aprenden de su error una vez que lo están presentando. Esto genera más confusión y deriva en un pobre dominio de los contenidos y sus pedagogías.

Otra práctica pedagógica en los cursos de la LEI fue el activismo, que se refiere a que la clase se centraba en actividades de manualidades y creación de materiales lúdicos. Esto fue preocupante ya que se observó que el grupo de DeF consideraba que planificar una clase consistía en proponer una secuencia de actividades para enseñar temas específicos. Se observó que la mayoría de las actividades propuestas por DeF eran una réplica casi exacta de lo aprendido en el otro curso (*Estrategias de la enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje*). Se observó a DeF del Profesorado de Primaria, en el curso de *Laboratorio didáctico*, dar un curso a un grupo de estudiantes invitados a la universidad (actividad denominada pre-práctica y detallada más abajo). Esta actividad no era un ejercicio apropiado de práctica porque había seis DeF para seis estudiantes, lo cual se aparta mucho de la experiencia de un aula real, a pesar de que se turnaron para modelar a lo largo de los 30 minutos de la enseñanza. Adicionalmente, las actividades lúdicas relacionadas a la LEI que el grupo de DeF seleccionó, no eran adecuadas para el grupo estudiantil, por su edad y grado escolar.

En la categoría de medios didácticos, se vio el uso de materiales y equipo variado utilizado por parte del DF, pero se percibió rechazo por incorporar en la práctica pedagógica nuevos medios para abordar los contenidos conceptuales de los cuales no se tenía dominio.

Adicionalmente, se observó que proponen el uso de medios poco contextualizados a la realidad del aula escolar de primaria, inclusive en instituciones privadas. Por ejemplo, se hace énfasis en el uso de la tecnología, diapositivas, plataformas digitales, la utilización de un “salón teal”, “makerspace” y aulas de computación, entre otras. Estos medios están disponibles en la universidad, pero seguramente no estarán en el contexto donde enseñarán en el futuro.

En cuanto a las prácticas dirigidos para DeF, hay varias categorías propuestas en el programa de formación. Estas son microenseñanzas, pre práctica con estudiantes, prácticas como tareas y por último la práctica en el aula. De la implementación de estas prácticas se observó, y se identificó en entrevistas lo que se detalla a continuación. En las entrevistas, cada DF definió microenseñanza de manera distinta. En general, la describieron como: un modelaje liderado por el estudiante de docencia para enseñar un tema por 10-20 minutos frente a sus pares. No se identificó que esta práctica, útil en teoría, al ser implementada favoreciera el aprendizaje de DeF. Esto se debe a que, por un lado, la formación de DeF es en diferentes áreas y los temas abordados no corresponden a los contenidos que tendrán que enseñar en el aula real. Por el otro lado, es una práctica estéril que como ejercicio inicial puede ser útil, pero es insuficiente para entrenar al DeF para las realidades de su futuro ejercicio profesional.

La pre-práctica con estudiantes que llegan a las instalaciones de la universidad, estipulada desde el Plan de Estudios, es un ejercicio calificado como práctica en el programa. El estudiantado fue agrupado según tipo de profesorado (computación, matemática, física y primaria), y como grupo, planificaron una clase que darían varias veces durante el día a alumnos visitantes que rotaban. Fue un ejercicio que se alejó mucho de la práctica real, ya que implicaba dar una clase como grupo, en un espacio corto, en un ámbito no escolar, a un grupo de estudiantes del mismo tamaño que el grupo de docentes (seis y seis respectivamente). A esto hay que agregarle que la secuencia de actividades no tenía lógica, había muchas sin un sustento teórico definido, y no hubo acciones de cierre a fin de acoplar los aprendizajes con el estudiantado. La evaluación del ejercicio de pre-práctica se hizo en otro momento, pero no se relacionó al contenido, ya que la persona DF que impartía el curso *Laboratorio didáctico* no manejaba todos los temas que presentaron los grupos. Al tener una variedad de profesores en una misma clase, el manejo de contenidos se deja a DeF, y la DF sólo supervisaba la ejecución en términos didácticos.

Hubo momentos que se consideraban de práctica por ser tareas que consistían en aplicar la enseñanza de algún contenido con estudiantes (para docentes activos) o con un niño o una niña (conocido o familiar) para DeF que no trabajaban³. En esta actividad, un patrón evidente fue la falta de manejo de las etapas de aprendizaje. Por ejemplo, no se pedía adaptar las tareas según la edad la niñez con el cual trabajaban. Adicionalmente, la supervisión y retroalimentación del trabajo de DeF que se observó fue limitada y se centraba en el correcto uso de la actividad lúdica, pero no en qué tan apropiada era la actividad para el niño, la niña o el grupo con quien se hacía. Este es un tema que emergió en las entrevistas como una deficiencia, incluso señalado por DeF.

Por último, en el tercer año de estudios, en los cursos de *Práctica docente 1 y 2*, se le solicita al DeF buscar una institución en donde hacer sus prácticas. Muchos DeF activos hacen sus prácticas en la misma institución donde ya laboran. No obstante, se identificó, el caso de un DeF a quien la persona docente titular (responsable *in situ* de guiar el proceso) le solicitaba al DeF sustituirla, a modo de aprovechar a un aprendiz para que éste hiciera su trabajo. Esto fue más allá del espacio delimitado para las prácticas que debe hacer el DeF con el grupo de estudiantes, según lo estipulado. Se demuestra entonces que algunos DeF no tienen el apoyo necesario ni la supervisión para evitar situaciones en las que se les saca ventaja como resultado de malas prácticas. En casos como el anterior, los lugares de práctica están fuera del área metropolitana y la persona DF responsable del curso no tiene los recursos para acompañar a cada DeF que hace prácticas en otros departamentos del país. Esto sugiere que debido a la diferencia de instituciones, grados y docentes auxiliares que acompañan, las experiencias de DeF resultan ser muy variadas lo que limita la capacidad de alcanzar las competencias planteadas en los programas de formación, y dificulta alcanzar el estándar uniforme del perfil de egreso.

Las limitaciones mencionadas anteriormente ilustran cómo el grupo de DeF tiene momentos de práctica de aula con mucha diversidad de experiencias, y con limitaciones de apoyo y acompañamiento que pueden conducir a aprendizajes erróneos.

En términos de supervisión o acompañamiento del DF en el aula universitaria, en el proceso de recolección de datos se identificó que previo al inicio del ciclo, no hay una revisión y retroalimentación oportuna de los programas de formación por parte de la dirección de cada profesorado. Esto demuestra que no se elaboran sugerencias diseñadas a partir del

³ Esto se da ya que, por la reciente aplicación de la ley, muchos docentes que habían estudiado en bachillerato regresaron a estudiar profesorado, y los que eran jóvenes no podían ejercer hasta completar el profesorado.

acompañamiento en el aula, a fin de mejorar y optimizar las actividades por parte de supervisores. Como se ha mencionado, el contenido del curso está determinado, en su mayoría, por cada DF (la universidad solo ofrece el párrafo de descripción, que no siempre existe) y el director que, aunque hubiese recibido el plan de formación, no puede ser un especialista en todas las áreas. El director debe dar seguimiento a cada DF a su cargo, lo que limita su capacidad para retroalimentar efectivamente a todas las personas docentes y sus programas, lo que implica una limitada supervisión.

En términos de evaluaciones, la única que se hace sistemáticamente -en dos ocasiones de cada ciclo- es la que responden DeF para evaluar a sus respectivos DF. Ésta, por su frecuencia de uso, se vuelve la base principal para determinar si un DF es efectivo, y puede conducir a su suspensión si recibe una calificación menor a 80%. Este sistema presenta debilidades cuando la evaluación del DeF se usa principalmente para tomar decisiones sobre la continuidad del DF, ya que en muchos casos puede carecer de objetividad. Además, fácilmente se vuelve una medida de popularidad más que de eficacia de la enseñanza. Incluso, se ha demostrado que estas evaluaciones tienden a favorecer a docentes entusiastas y carismáticos, aunque desconozcan la materia que enseñan (Emery, Kramer, y Tian, 2003). Actualmente, falta capacitación que asegure que el DeF complete la evaluación del DF eficazmente y que los resultados promuevan la mejora de la calidad que reciben. Asimismo, hace falta una evaluación de pares a nivel de DF que permita a un experto evaluar la calidad del curso y complementar el sistema actual. Un ejemplo de lo anterior es que un curso con muchas actividades lúdicas puede ser bien evaluado, aun cuando las lecturas y el análisis crítico en la enseñanza de la LEI, sean limitadas.

Otra categoría de análisis es la enseñanza del currículo nacional base (CNB) que reciben DeF. A través de un grupo focal a nivel administrativo, se identificó que no se considera como una prioridad enseñar el CNB tal cual, pues se piensa que le corresponde al DeF tener un manejo del tema que va más allá del CNB en sí. Sin embargo, a través de entrevistas y lo observado, no se percibe que el manejo de currículo es tal que pudiesen ir más allá. Esto habla de que se conoce poco lo prescrito por el Ministerio. Una persona DeF (1-5-2) consideró que no se cubre el CNB adecuadamente, como se desprende de la siguiente cita:

Pues le dan una media repasadita, así para que no digan que no lo llevaron. ¿Verdad? Pero yo que lo quería ver, así como, y también he visto que sólo la Lic. 2-2 lo maneja bien. Verdad, a ella le puede preguntar cualquier cosa, que ella le

da vuelta y lo sabe y sus presentaciones sí me han ayudado mucho a comprender. De allí todo el mundo, cuando yo he preguntado del CNB, me juegan la vuelta y no lo trabajan. Sólo dicen que lo trabajan. (Categorías generales)\8. Acceso al Currículo Nacional que se espera que se enseñe Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-5-2 Position: 11 – 11).

El grupo de DeF percibe que no están alcanzando los niveles de dominio del CNB que la administración espera. Al contrario, parecen confundidos en términos del uso y decepcionados con el abordaje por lo que ven como debilidad de las personas DF, y no de la institución. A pesar de que el cuerpo docente dice en las entrevistas que cubren el CNB y lo integran a la enseñanza, al final se ve que hay muchas ideas de cómo se cubre el CNB y poca coincidencia entre las percepciones de los diferentes actores.

En términos de la categoría de bibliografía que se enseñó en el curso, a partir de las entrevistas se identificó que los libros referenciados en la formulación de los cursos de LEI no son utilizados por el grupo de DeF. Al contrario, se hizo mayor uso del texto escrito por la misma persona DF (2-1) que daba el curso. El contenido del texto (aproximadamente de 100 páginas) resulta insuficiente para cubrir las competencias conceptuales de dos ciclos, en particular por el nivel de análisis que demanda el dominio de la teoría de la LEI.

A pesar de que en las fortalezas se identificó que los requisitos de contratación de docentes formadores son rigurosos, estos no se han traducido en un DF innovador y actualizado y no garantizan un DF capaz de enseñar de forma eficaz y actualizada la materia. Se revela con ello la necesidad de incluir un componente de actualización, en particular en temas de investigación, para estar al día con nuevas evidencias y pedagogías que contribuyan a preparar futuros docentes con dominio tanto de los contenidos como de las competencias de LEI. A pesar de que existen capacitaciones de actualización docente, estas son de carácter general y abordan las estrategias, no son específicas ni abordan los contenidos del programa para cada ciclo.

Un hallazgo específico, importante de resaltar en esta categoría, es el débil manejo de las teorías de desarrollo por parte de la persona DF de los cursos de lectoescritura (*Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio, Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y Lenguaje y literatura Infantil*). La siguiente cita lo muestra:

Primero, es la base neurológica, el proceso de aprendizaje con una visión de neurológica, que ahorita está de moda y yo estoy feliz porque de manera empírica, como te digo, yo así lo creía. Ahora, cuando los neurólogos, por ejemplo, te digo, cuando en mi curso, uno de mis textos básicos es, no sé ¿ustedes los han de tener? el de Dehaene, que es un neurólogo, Dehaene, ese precisamente cuando cayó en sus manos, es edición 2015, estamos re bien, dije yo “Aleluya” si esto es lo que yo creía. Pero, claro yo no soy neuróloga. Entonces, creo que eso es lo primero, trabajar la base neurológica. Segundo, si quieres ponerle, segundo otra cosa que deben saber es que: el español es un idioma fonético, por lo tanto, no debemos satanizar el método fonético. Lo que debemos hacer es combinarlo desde siempre con la comprensión lectora. (Categorías generales\11. Referencias Weight score: 0 Entrevista Docentes Formadores 2-1 Position: 45 – 46).

En la respuesta anterior, la persona DF cambia del tema del desarrollo infantil al de habilidades vinculadas a la LEI. En su reflexión, parece fundamentar el abordaje del desarrollo infantil a partir de la propuesta de un autor, y una mención a la neurología. Resulta interesante destacar que el autor mencionado por la persona DF 2-1 no aparece entre las referencias de ningún programa de formación que elaboró. El manejo del tema por parte de la persona DF sugiere falta de dominio sobre la LEI. Es decir, al DF se le dificulta enseñar a DeF temas que requieren un conocimiento especializado de la LEI. Esto conlleva a que cuando el alumnado tenga que aprender teoría del desarrollo en el enfoque de la LEI, éste no será “...capaz de orquestar acciones de manera coherente con los procesos que el lector y escritor realiza para aprender la cultura escrita” (Bezemer y Kress 2010; Manghi, 2011). En resumen, la persona DF responsable de desarrollar los temas de LEI no tiene un manejo del desarrollo infantil que le permita enseñar la materia en términos específicos.

Finalmente, la última categoría que se investigó a través de entrevistas fue la percepción del grupo de DeF en términos de su capacidad -una vez graduados- de enseñar a leer y escribir en primer grado primaria. La mayoría de DeF respondió no sentirse preparados. Esto se ejemplifica con la respuesta de una persona DeF (1-4-2):

¿Cree que en su carrera se le ha preparado para enseñar a leer y escribir?

No

¿Estaría listo para ir a un primer grado y enseñar la lectoescritura?

No, definitivamente no.

¿Por qué?

Porque no hemos experimentado eso, de convivir con el niño y ver a fondo esos temas de lectura inicial y todo eso.

(Categorías generales\13. Percepción de preparación para enseñar primer grado
Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-2-4 Position: 30 – 31).

La respuesta revela la inseguridad de la persona DeF de sus capacidades, porque no se siente preparada. Este tipo de respuesta no fue un caso singular sino un patrón entre el grupo de DeF entrevistados. Sugiere una carencia en el manejo de las herramientas, de experiencia y de confianza en sus capacidades para enseñar la LEI en primer grado.

Las brechas anteriormente identificadas sugieren áreas de mejora que deben abordarse para garantizar que el estudiantado que egresa del programa de formación pueda enseñar efectivamente la LEI en el aula escolar. Como se mencionó anteriormente, de las prácticas pedagógicas preocupa la frecuencia de presentaciones y modelajes dirigidos por DeF que carecen de dominio del tema asignado. La persona DF debe interrumpir la clase para aclarar, en vez de proporcionarse un espacio de modelaje dirigido por el experto para después proponer prácticas al grupo de DeF.

En términos de medios didácticos en los cursos con enfoque en LEI, se hace mucho énfasis en actividades lúdicas y juegos en vez de analizar la teoría de la enseñanza-aprendizaje, su práctica y evaluación. La ejecución de actividades con un apego fiel al ejemplo de la persona DF resulta en una metodología tradicional que no coincide con la propuesta metodológica del programa de formación.

Igualmente, hay desafíos de la gestión académica tales como el acompañamiento, la supervisión y la evaluación docente. Hay temas que deben abordarse a nivel del DeF, mientras otros quedan fuera de las manos del cuerpo DF y caen sobre la coordinación del profesorado. Hay DF con cursos poco demandantes que son favorecidos en las evaluaciones por parte del grupo de DeF. En cuanto a esta situación, hay un área de oportunidad en la implementación de una evaluación de pares o supervisores, para garantizar un proceso más objetivo. Además, se identifican debilidades en la preparación del grupo de DeF para ejercer la docencia en el nivel primario al graduarse, por los pocos momentos de práctica real que tienen a lo largo del proceso de formación. Originalmente, la mayoría de DeF eran docentes ya en servicio, pero desde que entró en vigor el Acuerdo Ministerial 581-2006 en el 2013, el grupo de DeF que entra al programa no tienen practica

previa, y la experiencia real se vuelve esencial (UNESCO, 2017). Para el largo plazo, se sugiere involucrar a un equipo experto en el diseño de los contenidos y competencias a cubrir, para garantizar el perfil de graduandos que tengan dominio de qué y cómo se enseña la LEI.

Las brechas identificadas coinciden con las respuestas a la pregunta realizada al grupo de DeF sobre si se sienten preparados para enseñar a leer y escribir en primer grado. Hay una fuerte debilidad en el programa. El hallazgo de que el profesorado que va a egresar se siente inseguro de su capacidad de ejercer un rol esencial en el aula escolar, es preocupante.

En cuanto a la tercera pregunta ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículo realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial? La investigación encontró que el cuerpo de DF, en general, tiende a aplicar lo que propone en cada curso pues es de su propio diseño. Se observa, en algunos casos, que se enseñan temas no prescritos. Hay otros temas que sólo en su implementación se aclara su abordaje, que no se comprenden mediante la revisión del currículo. Lo prescrito tiende a ser limitado en detalles por ser una herramienta de uso del docente y un requisito administrativo más que una descripción curricular. Las brechas se relacionan a la metodología. Al revisar el currículo, se asume que se cubren algunos aspectos, por ejemplo, el modelaje, pero como se carece de detalles no se logra saber cómo está vinculado a un aprendizaje específico y cuál es su manejo. Al observar el aula, se evidencia que no hay suficiente sesiones de modelaje como para desarrollar el manejo deseado de las competencias.

5. Conclusiones

A partir de los hallazgos presentados en la sección de resultados se proponen las siguientes recomendaciones que pueden ayudar a la universidad a fortalecer su programa de formación inicial de docentes. En primer lugar, revisar la estructura curricular del programa actual y rediseñarlo a partir de la evidencia nacional e internacional sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI. Además, definir los contenidos mínimos de cada curso de manera que se alcance el dominio de las competencia en cada DeF y el perfil de egreso del programa. Segundo, proponer espacios de actualización específicos para el cuerpo DF a cargo de los cursos relacionados con la LEI. Tercero, fortalecer los sistemas de supervisión y evaluación de la práctica del cuerpo DF, incluyendo el acompañamiento de directores de programa, para

garantizar calidad. Finalmente, rediseñar los espacios de práctica (dentro y fuera del aula universitaria) para DeF de manera que sean acordes con el perfil de egreso y facilite el desarrollo de las competencias para la enseñanza de la LEI.

Es importante mencionar que en la investigación se enfrentaron limitaciones que influyen en el alcance del análisis y las propuestas presentadas. Entre ellas están las siguientes:

- A nivel nacional se trabajó con una muestra muy pequeña, aunque a nivel regional el estudio formó parte de una investigación que incluyó instituciones de cinco países de Centroamérica. El estudio abarcó sólo uno de los programas de formación inicial de docentes en Guatemala. En países donde hay muchas instituciones y programas diferentes esto plantea la necesidad de considerar los resultados con cautela puesto que no es posible generalizar.
- El tiempo y horarios establecidos para la investigación únicamente permitieron observar un ciclo del año (el ciclo 2) de estudios. Esto limitó el trabajo a lecturas del Programa de Iniciativa Académica (en su totalidad) y a entrevistas en las que se intentó completar información sobre los cursos que no estaban siendo ofrecidos cuando se desarrolló la investigación. La realidad es que, para la mayoría de los cursos, no se tuvo la riqueza de información que ofrecen las observaciones.
- Se regresó al campo para profundizar en las preguntas específicas hasta enero de 2019, cuando muchos DeF entrevistados el año anterior ya se habían graduado, mientras otra parte no regresó a sus estudios. Por esta razón sólo se entrevistó en dos ocasiones a 5 de los 11 DeF que se entrevistaron en el ciclo anterior.
- En vista de los fondos disponibles, sólo se pudo evaluar el campus central de la universidad y no las sedes de la Costa Sur y Altiplano. Los diferentes campus de la UVG tienen otros profesorado, por ejemplo, el Altiplano ofrece un profesorado de primaria bilingüe intercultural bilingüe que habría dado una gran riqueza de información para un estudio comparado.

Los resultados y recomendaciones de esta investigación son un insumo para un proceso de reflexión, mejora y reestructuración del programa de formación. La apuesta es por un programa fortalecido y convertido en referencia para otras universidades en procesos innovadores de alto impacto para mejorar el desarrollo educativo. Muchas de las recomendaciones pueden fortalecer no sólo el programa del Profesorado Especializado en

Educación Primaria, sino varios de los profesorados y carreras de la UVG. Se necesita entrenar al grupo de DeF en el diseño e implementación de instrumentos de evaluación para tomar decisiones dentro del aula, mejorar la práctica docente y monitorear el aprendizaje del estudiantado.

El programa tiene posibilidades de mejorar su propuesta conceptual y procedimental para potenciar el desarrollo de competencias sobre el aprendizaje de la LEI y sobreponerse a los retos que se deben enfrentar para adaptar la enseñanza según las necesidades de la niñez. Asimismo, hay una oportunidad de mejora en el diseño de los cursos relacionados con LEI porque, en este momento, el cuerpo de DF encargado del diseño del programa carece de un marco de referencia que asegure el logro de las competencias y de los aprendizajes fundamentales para la enseñanza de la LEI.

A través del ejercicio del mapeo, se confirmó que el contenido de la formación no se alinea a la evidencia disponible resumida en el marco conceptual de la investigación. Esto deriva en que la calidad de la formación recibida varíe de un grupo a otro y sugiere que la UVG tendría que considerar algunos cambios para garantizar un perfil de egreso uniforme.

Hay fortalezas y brechas claras que marcan el camino por recorrer. Es un momento clave para que la universidad se coloque a la vanguardia de los temas pedagógicos de la LEI, fortalezca la vinculación entre investigación y docencia, y se convierta en un referente nacional y regional en este ámbito.

6. Agradecimientos

Se le agradece a la Universidad del Valle de Guatemala por su apertura y apoyo en el transcurso de esta investigación. También a la RedLEI por impulsar esta investigación y al grupo de investigadores seniors y regionales por sus aportes, apoyo constante, ediciones, seguimiento y enseñanzas. Además, se agradece al equipo de docentes formadores, en formación del profesorado y personal administrativo por su tiempo para responder a las preguntas y observaciones. Siempre mostraron apertura a esta investigación y la apoyaron de múltiples maneras y generosamente.

7. Referencias

- Acuerdo Ministerial No. 681-2006 Ministerio de Educación del 3 de julio. (2006). *Diario de Centro América*, Guatemala, Guatemala.
- Acuerdo Ministerial No. 3454-2017, Ministerio de Educación del 24 de noviembre. (2017). *Diario de Centro América*, Guatemala, Guatemala.
- Bezemer, Jeff. y Gunther Kress. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Bruns, Barbara., Luque, Javier., De Gregorio, Soledad., Evans, David., Fernández, Javier., Moreno, Martin. y Yarrow, Noah (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, Estados Unidos: Grupo del Banco Mundial.
- Chesterfield, Ray. y Abreu-Combs, Adriana. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report*. USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Cunningham, Anne E., Perry, Katheryn E., Stanovich, Keith E. y Stanovich, Paula J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–167. Doi:10.1007/s11881-004-0007-y
- Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). *Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de noviembre de 1993*. Guatemala, Guatemala: Salón de Sesiones de la Asamblea Nacional Constituyente.
- Currículo Nacional Base. (2016). *Formación Inicial Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2xFJaBA>
- Decreto Legislativo No. 12-91 Ley Educación Nacional del 12 de enero. (1991). *Diario de Centro América*. Guatemala.
- Emery, Charles R., Kramer, Tracy R. y Tian, Robert G. (2003). Return to academic standards: A critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality assurance in Education*, 11(1), 37-46.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *¿Cuántos somos? Portal de Resultados del Censo 2018*. Recuperado de <https://www.censopoblacion.gt/cuantossomos>
- Manghi, Dominique. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15.
- McEwan, Patrick J. (2014). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 1–42.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2012a). *Modelo de Subsistema de Formación Inicial Docente. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/2KpMtzk>

- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2012b). *Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud Guatemalteca. Basada en la Política Educativa número cuatro y en el documento base del Sistema Nacional de Formación de Recursos Humanos Educativos*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ministerio de Educación de la República de Guatemala. (2016). *Información Estadística General*. Recuperado de <http://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/2016/main.html>
- Moats, Louisa. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22:379–399. Doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Guatemala*. Francia: División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente del Sector de Educación de la UNESCO y el IPEE-UNESCO Oficina Regional para América Latina.
- Orozco, Hosy., Santisteban, Tania., Ágreda, Carmen. y Avendaño, Nancy. (2018). Programa de Capacidades LAC Reads. Guatemala: Perfil del país y análisis de actores en Lectoescritura Inicial Resumen. Guatemala, Guatemala, United States Development Agency (USAID).
- Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric A. y Kain. John F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Stone, Rebecca., de Hoop, Thomas., Coombes, Andrea. y Nakamura, Pooja. (2020). What works to improve early grade literacy in Latin America and the Caribbean? A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1067.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

