



# **Formación Inicial Docente sobre Lectoescritura Inicial en la Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador**

Initial Teacher Training on Initial Literacy in the Bachelor of Basic Education for the first and second cycle offered by the Central American University José Simeón Cañas, El Salvador

Volumen 20, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-16

Carolina Bodewig

## **Citar este documento según modelo APA**

Bodewig, Carolina. (2020). Formación Inicial Docente sobre Lectoescritura Inicial en la Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-16. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41593

## Formación Inicial Docente sobre Lectoescritura Inicial en la Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador

Initial Teacher Training on Initial Literacy in the Bachelor of Basic Education for the first and second cycle offered by the Central American University José Simeón Cañas, El Salvador

Carolina Bodewig<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados de una investigación de tipo cualitativo realizada entre 2018 y 2019 que estudia el estado de la formación inicial docente (FID) para la enseñanza de la LEI en el programa de Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Para obtener la información del tema de estudio se realizó: (1) mapeo del programa de FID en el ámbito de LEI a partir de un marco conceptual basado en la evidencia sobre lo que el cuerpo docente debe saber y poder hacer para enseñar de forma exitosa la LEI; (2) entrevistas al cuerpo docente formador y docentes en formación; y (3) análisis documental de planes de clase. Los resultados evidencian vacíos en cuanto a fundamentos teóricos y orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de LEI; el programa no asigna tiempo suficiente para enseñar con profundidad la LEI careciendo de espacios de práctica real. No se consideran los mecanismos para modelar y reflexionar junto al cuerpo docente formador la práctica pedagógica a partir de la evidencia. Se recomienda la revisión y adecuación del plan de formación inicial apegado a la evidencia sobre la enseñanza de LEI para garantizar la vinculación entre qué se enseña sobre LEI en la universidad y cómo hacerlo en el aula real en el nivel de primaria.

**Palabras clave:** Investigación curricular, lectoescritura Inicial, formación inicial docente, educación superior.

**Abstract:** The majority of teachers in Central America are unprepared to teach early literacy. Most of them have not learned how to do it during their preservice teacher education. Numerous education programs lack resources, time, and evidence-based approaches to prepare prospective teachers of literacy. This paper shows the results of a qualitative research conducted between 2018 and 2019; it studied literacy education for preservice teachers (LEPT) at a university in El Salvador. First, an analysis of the LEPT plan was carried out based on an evidence-based conceptual framework of what teachers should know and learn to effectively teach early literacy; second, interviews were conducted with university teacher educators and prospect teachers; and third, a documentary analysis of class plans prepared by teacher educators was also carried out. The results show the characteristics, strengths and gaps of the training plan within the scope of early literacy. Conclusions and recommendations on adaptation of the preservice teacher education plans, to be consistent with current research evidence on what is and how to do effective literacy teaching, are presented.

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

---

<sup>1</sup> Investigadora para Red de Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5646-2480> Dirección electrónica: [bodewigcarolina@gmail.com](mailto:bodewigcarolina@gmail.com)

**Artículo recibido:** 15 de noviembre, 2019

**Enviado a corrección:** 31 de marzo, 2020

**Aprobado:** 20 de abril, 2020

## 1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó la formación inicial de docentes en formación de una universidad en El Salvador, en el ámbito de la Lectoescritura Inicial (LEI). El estudio identificó las fortalezas y brechas de esta formación con respecto a lo que la evidencia investigativa recomienda para la enseñanza efectiva de la lectura y escritura en los primeros años escolares. El interés por el tema surge de los vacíos que tiene la región en el conocimiento sobre cómo se forma al futuro cuerpo docente para enseñar a leer y escribir. Los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel regional en los países de Centroamérica que revelan bajo rendimiento escolar en esta materia son también una fuente de preocupación que motiva el estudio.

Las leyes nacionales establecen que es responsabilidad del estado salvadoreño regular el ingreso a las carreras de Formación Inicial Docente (FID), la ejecución de los planes de estudio, y la implementación de las prácticas y pruebas para acceder al escalafón docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019 citando a Dirección Nacional de Educación Superior, 2012). Las IES no tienen autonomía para hacer adecuaciones al plan de estudios, solo son ejecutores de estos. Los planes oficiales a nivel de profesorado y de la licenciatura en Educación Básica para primero y segundo ciclo, incluyen una asignatura relacionada explícitamente con la enseñanza de la lectoescritura que no parece ser garantía para su instrucción efectiva.

Un estudio realizado por Barillas, Torres, Orellana, Vanegas y Romero (2005) que diagnosticó la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela salvadoreña, concluyó que el cuerpo docente se guía por las estrategias, actividades, prácticas, y conceptos que recuerdan de su propia educación básica, y no necesariamente de su formación inicial en la universidad. Urías (2013), por su parte, encontró insuficiente manejo de la teoría y de enfoques metodológicos sobre la instrucción efectiva de la lectoescritura en docentes en servicio en primaria. El estudio citado reveló que el 62% no utilizaban el enfoque por competencias ni comunicativo en la instrucción de la lectura y escritura en el primer ciclo de Educación Básica.

Hay importantes vacíos de conocimiento sobre cómo se forma al magisterio salvadoreño que enseñará a leer y escribir. Estas carencias del sistema educativo del país son el contexto en el cual se enmarca el estudio. El propósito de la investigación es describir las brechas y formular recomendaciones que contribuyan a la alineación entre la evidencia sobre lo que el cuerpo de docentes en formación necesita conocer y saber hacer para

enseñar la LEI y lo que se les enseña durante su formación inicial. El estudio se propuso responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años de la niñez y qué deben saber y poder hacer las docentes y los docentes para una instrucción efectiva?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia de la investigación?
3. ¿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?

## 2. Marco teórico

La premisa teórica del estudio se deriva del conocimiento acumulado en la materia, según la cual hay una relación estrecha entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y las buenas prácticas en la instrucción de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, Perry, Stanovich, K. y Stanovich, P., 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Asimismo, se adopta como perspectiva que el cuerpo docente es clave para la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse que se preparen como especialistas de este campo (Bruns y Luque, 2015; OREALC-UNESCO, 2013).

Los estudios revisados concluyen que para enseñar a leer y escribir en los primeros grados el cuerpo docente debe tener conocimientos teóricos y prácticos en tres dimensiones: el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y la evaluación de los aprendizajes. Esto último incluye el uso de los resultados del desempeño estudiantil para regular la práctica e informar políticas e intervenciones. El marco conceptual que sirvió de referente a esta investigación regional, titulada “¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional”, que describe las tres dimensiones mencionadas, se presenta en el artículo introductorio de esta revista.

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

### 3. Metodología

La investigación fue conducida con base en un diseño regional común que también se describe en el artículo introductorio. La recolección y análisis de datos se inició con el mapeo de los planes de estudio de la FID en el ámbito de la LEI considerando las conclusiones de la evidencia investigativa sobre lo que el cuerpo docente en formación debe aprender para la enseñanza efectiva de esta materia. Posteriormente se realizaron entrevistas a docentes formadores (DF) y docentes en formación (DeF). La última etapa fue el análisis documental de los planes de clase elaborados por el profesorado. A diferencia de los otros países que participaron en la investigación, en El Salvador no se condujeron las observaciones de aula propuestas en la metodología regional debido a que las asignaturas vinculadas a la LEI no se impartieron cuando se realizó el trabajo de campo. Las observaciones se sustituyeron por la revisión de documentos normativos de los cursos, tales como planes de clase, presentaciones de PowerPoint y otros recursos bibliográficos del grupo de DF que enseñan temas relativos a la lectoescritura inicial.

#### 3.1 Unidad de análisis

El estudio analizó varios componentes de la licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, institución miembro del grupo fundador de la RedLEI. La licenciatura se imparte en la sede central de la universidad y en las sedes de los departamentos Chalatenango y Morazán, en modalidades semipresencial y modular. En esta última modalidad, cada asignatura tiene una duración de entre cuatro y cinco semanas. El estudiantado asiste a clases los días sábado. Durante la semana tienen acceso a la plataforma virtual SAKAI mediante la cual el profesorado comparte recursos para el aprendizaje. Los componentes incluidos, que constituyen la unidad de análisis del estudio, se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
**Resumen de la unidad de análisis**

<b>Tipo de datos</b>	<b>Fuente</b>
Contenidos y metodología prescrita de las siete asignaturas vinculadas explícita o implícitamente con la instrucción de la Lectoescritura Inicial	Desarrollo Curricular de Lenguaje 1: Lectoescritura Inicial (Primer ciclo - año 1) Desarrollo Curricular Lenguaje 2: Literatura Infantil (Segundo ciclo – año 1) Psicología de la Educación (Segundo ciclo – año 1) Desarrollo Curricular Lenguaje 3: Gramática (Tercer ciclo – año 2) Desarrollo Curricular Lenguaje 4: Comunicación Escrita (Quinto ciclo – año 3) Desarrollo Curricular de Lenguaje 5 Comunicación Oral (Sexto ciclo – año 3) Didáctica de Lenguaje (Séptimo ciclo – año 4)
Información del profesorado sobre contenidos y estrategias de la formación que imparten	6 entrevistas con DF
Información del alumnado sobre su experiencia de la formación docente	8 entrevistas con DeF
Contenidos y organización de la formación docente tal como lo planifica el profesorado	4 planes de clase

Fuente: elaboración propia 2019

### 3.2 Recolección y procesamiento de información

A partir de las preguntas de investigación y la definición del marco conceptual del estudio, se diseñaron los instrumentos de investigación, a saber, una guía para el mapeo de los cursos de la licenciatura en educación básica primer y segundo ciclo vinculados a la LEI; una guía de entrevistas semiestructurada para DF y para DeF; y una matriz para organizar los planes de clase elaborados por el grupo de docentes formadores considerando las categorías generales de análisis de la investigación (revisar el artículo introductorio para más información).

Se entrevistaron a seis DF que impartieron las asignaturas de Desarrollo Curricular de Lenguaje 1 y Didáctica de Lenguaje en los últimos dos años y ocho DeF. La mitad del grupo DeF entrevistados ya habían cursado al menos el primer año de la carrera, mientras que la otra mitad se encontraba en los dos últimos años de la carrera. Además, se revisaron cuatro planes de clase de las asignaturas de Desarrollo Curricular de Lenguaje 1 y otros materiales

preparados por el profesorado, entre los que se incluyeron cartas didácticas, presentaciones de PowerPoint y recursos bibliográficos referidos o utilizados para impartir la materia.

La coordinadora y las asesoras de la investigación propusieron un primer árbol de categorías basado en los ámbitos que se desprenden de la evidencia investigativa para una enseñanza efectiva de la LEI: desarrollo infantil, conocimiento de la LEI y evaluación de los aprendizajes. Este árbol de categorías fue revisado y validado en un taller regional con el equipo de investigación y utilizado posteriormente para organizar y analizar la información recolectada. Para conocer más de las categorías de análisis se sugiere revisar el artículo introductorio de esta revista.

## **4. Resultados**

### **4.1 Alineación del programa de la formación inicial docente con la evidencia sobre la enseñanza efectiva de la lectoescritura inicial**

El análisis de la información condujo a la conclusión de que el programa analizado se alinea parcialmente con la evidencia investigativa sobre lo que el futuro cuerpo docente debe saber y poder hacer en los tres ámbitos considerados. El programa deja fuera conocimientos fundamentales para la instrucción de esta materia como la neurociencia del aprendizaje de la LEI. Debido a esta ausencia, es difícil para el grupo de futuros educadores comprender cómo se forman y conectan las redes neuronales que apoyan el aprendizaje de la lectura y la escritura, y su relación con las experiencias en las edades tempranas de jardín infantil, educación preescolar y primeros grados (Casey, Davidson, y Rosen, 2002; Nagy, Westerberg y Klingberg, 2004; Liston, et al., 2003; Olesen, Westerber y Klingberg, 2004).

El programa enseña teorías del aprendizaje y la motivación. Incluye contenidos como los procesos psicológicos básicos del aprendizaje, procesos y tipos de aprendizaje en diferentes niveles de desarrollo de los niños y las niñas, modelos y teorías del aprendizaje, y tipos de motivación —intrínseca y extrínseca— en el contexto del aprendizaje. Sin embargo, no se conecta la enseñanza de estos contenidos al contexto. Tampoco se explica cómo se vinculan directamente a la instrucción y aprendizaje de la LEI.

Con respecto a los conocimientos básicos de la LEI, el programa de formación deja sin abordar temas clave para la enseñanza efectiva de la LEI de acuerdo a la evidencia investigativa, como el desarrollo del concepto de lo impreso (Holdgreve-Resendez, 2010), el conocimiento fonológico, el principio alfabético (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), y la relación entre lectura y escritura (International Reading Association,

2007; Graham y Hebert, 2010). La ausencia de estos ámbitos en un programa que se propone formar a docentes que llegarán al aula a enseñar la LEI constituye una grave limitación.

Por ejemplo, si no se comprende el principio alfabético es difícil diseñar estrategias que muestren al estudiantado las relaciones sistemáticas y predecibles entre las letras y los sonidos que son fundamentales para el aprendizaje de la lectura. Si se deja por fuera de la formación docente el conocimiento fonológico, se limita el dominio básico para la instrucción que ayude al estudiantado a identificar los fonemas y a vincularlos con las letras que leen. Esta es una dificultad de largo alcance porque de la enseñanza explícita del conocimiento fonológico en los primeros años escolares dependen dos grandes elementos del aprendizaje de la lectura y la escritura, la decodificación y la posterior comprensión.

El estudio revela que la concepción de escritura del programa de estudios conduce a centrarse en la instrucción de la destreza del trazo de letras, concretamente en las habilidades psicomotoras como agarrar bien un lápiz o hacer letra *script*. Se dejan por fuera saberes clave como el proceso que conduce a la producción autónoma de contenidos y el consecuente desarrollo de la creatividad en la expresión escrita.

Los contenidos sobre escritura priorizan ciertas habilidades del acto lector. Un aspecto positivo es que abordan el concepto de madurez para la escritura, y las diferentes áreas involucradas para completar su desarrollo -afectivo, psicológico, motriz y psicomotor. También se incluyen los niveles por los cuales se avanza en el desarrollo de la escritura. Sin embargo, tanto la enseñanza sobre lectura como sobre escritura se reducen a un listado de temas sin especificar las teorías que los sustentan y las habilidades concretas para su dominio y desarrollo que la investigación respalda (Hoover y Gough, 1990). Además, no se hace explícito el conocimiento de que el proceso y desarrollo de la escritura se inicia muy temprano, en las primeras etapas de vida. Estas ausencias en el conocimiento de la LEI podrían tener implicaciones en las decisiones pedagógicas que el grupo de DeF tendrán que tomar en el futuro en las aulas escolares.

La evidencia investigativa concluye que el cuerpo docente debería conocer cuáles son los patrones motores y las aptitudes para el desarrollo y ejecución del trazo que se desarrollan durante la niñez. Estos temas están excluidos de la formación. El programa analizado adolece de contenidos sobre desarrollo de la macro motricidad y de la motricidad media, entendidas como movimientos del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar, con base corporal estable (Alviz, 2012). El dominio de estos conceptos es fundamental para

comprender la importancia para la niñez de hacer rotaciones de las manos, digitaciones más finas y reproducciones de un gesto o grafismo en el aire, suelo, papel o pizarra (Alviz, 2012), es decir, de habilidades que son pre-requisitos para el aprendizaje de la LEI.

El programa también deja vacíos de formación con respecto a la evaluación. Están ausentes los conocimientos sobre diseño y aplicación de diferentes herramientas y sobre el uso de los resultados de aprendizaje para planificar y evaluar la adquisición de la lectura y escritura. En el largo plazo, la falta de estos saberes limitará el desempeño del cuerpo docente en la instrucción de la LEI en el primer y segundo ciclo de básica.

El enfoque teórico y curricular que se declara en los documentos del programa es el comunicativo. Se menciona que, como resultado de la formación, el futuro cuerpo docente desarrollará competencias en las áreas de:

Pedagogía, didáctica, ciencia, investigación, evaluación, gestión y administración educativa, a través de procesos educativos integrales y multidisciplinarios fundamentados en la reflexión crítica sobre la realidad, a fin de incidir en la transformación del sistema educativo, elevar la calidad de la Educación Básica y potenciar la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática. (Programa de formación, 2016, p. 19)

Sin embargo, no se hacen explícitas las referencias teóricas que respaldan dichos enfoques —comunicativo y por competencias. Tampoco se encontraron fundamentos teóricos que orienten al grupo de DF en la enseñanza de la LEI. Las competencias, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales declaradas no se corresponden con las propuestas de actividades de enseñanza y evaluación. Uno de los principales vacíos es la ausencia de descripción de las competencias que el cuerpo de DeF deberá desarrollar tanto en general como en particular para la enseñanza de la LEI, con lo cual se limitó el análisis de la relación entre éstas y las estrategias metodológicas incluidas en el programa de formación (PF).

El mapeo del programa reveló que las metodologías para la enseñanza de la LEI son poco específicas. Se incluyen estrategias de aplicación general a cualquiera de las asignaturas del programa de formación, tales como el modelaje, las prácticas pedagógicas y los foros de discusión.

La insuficiente alineación de la formación docente con la evidencia investigativa sobre la enseñanza de la LEI deja al cuerpo de DF con grandes vacíos teóricos y metodológicos.

Este grupo de formadores carece de guía para la planificación e implementación de las clases, de las actividades, del modelaje y de las prácticas con las cuales preparar a docentes que van a enseñar a leer y escribir en El Salvador.

#### **4.2 Brechas y fortalezas del programa de formación inicial**

El análisis de las brechas y fortalezas se basó en la información resultante del mapeo del programa de formación de la Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo, de las entrevistas realizadas a DF y DeF y del análisis documental de los planes de clase. En la Tabla 2 se presenta un resumen.

Entre las brechas más importantes destaca la falta de tiempo para las prácticas docentes. Si faltan espacios para aplicar lo aprendido de forma planificada, sistemática y en coherencia con las competencias y habilidades esperadas, basada en el modelaje y acompañamiento de parte del DF, el grupo de DeF no tendrá oportunidad de experimentar, corregir y mejorar su preparación para la enseñanza de la LEI. Otra de las grandes brechas es que solo se dedica una asignatura a la enseñanza de la LEI. Esta se ofrece al inicio de la carrera. Una posible consecuencia es que se olviden estos conocimientos y habilidades y, al egresar, el grupo de nuevos educadores se sienta poco competente para enseñar la LEI en el primer grado.

La otra gran brecha es que el programa no está concebido para especializar a futuros educadores en la instrucción de la LEI. La formación que se ofrece más bien pretende que se dominen los contenidos de todas las asignaturas de primer y segundo ciclo de educación básica. Esta es una estrategia demasiado ambiciosa y amplia, que no ayuda a formar al magisterio de primaria como especialistas en la instrucción de la lectura y escritura.

Tabla 2

**Fortalezas y brechas del programa de formación inicial**

<b>Fortalezas</b>	<b>Brechas</b>
El cuerpo de DF reconoce el modelaje como una práctica necesaria, aun cuando el programa no lo enfatiza ni desarrolla a profundidad.	La enseñanza de la LEI se limita a una sola asignatura que se imparte al inicio del programa. Los cursos siguientes no retoman otros contenidos o prácticas vinculadas a la materia.
El programa cuenta con apoyo tecnológico a través de la plataforma digital Sakai. La plataforma sostiene la parte no presencial y constituye un recurso que da acceso a la educación superior a estudiantes del interior del país.	El enfoque teórico del programa no se hace explícito, lo que deja al cuerpo de DF sin fundamentos para guiar sus acciones. En consecuencia, al enseñar sobre la LEI aplican el marco conceptual con el que personalmente se sienten más cómodos aun cuando no esté sustentado en evidencia investigativa.
Se abordan contenidos del currículo nacional de lenguaje y literatura para primer grado de educación básica. El grupo de formadores, en su enfoque sobre las competencias que se deben desarrollar en primer grado, incluye también estos contenidos y metodologías.	El programa carece de un enfoque teórico y metodológico que diferencie cómo enseñar y desarrollar habilidades de LEI en el primer ciclo de básica (entre primer y tercer grado) y en el segundo ciclo (entre cuarto y sexto grado).  Las prácticas pedagógicas que el cuerpo de formadores utiliza no tienen relación con el desarrollo de habilidades específicas para la instrucción de la LEI.  El programa no incluye el modelaje como práctica pedagógica sistemática. Además, el grupo de formadores da poco espacio al modelaje de estrategias para la enseñanza de la LEI.  El tiempo y espacios sistemáticos para que el grupo de DeF practiquen la enseñanza de la LEI son escasos. Cuando se da espacio para prácticas, las experiencias son diversas, poco regularizadas y con escaso acompañamiento de sus formadores.  El seguimiento y acompañamiento pedagógico del departamento de educación al cuerpo de DF que imparten la asignatura de LEI o cualquiera otra, es insuficiente.  Faltan docentes especialistas en la enseñanza de la LEI. Solo dos de seis DF tiene formación y experiencia en el ámbito de la lectoescritura.  El programa no se orienta a la especialización de la LEI. El enfoque es preparar en el dominio de todas las asignaturas de primer y segundo ciclo de educación básica, lo que parece un planteamiento ambicioso y amplio que dificulta profundizar en materias clave, como la instrucción de la LEI.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados 2019

El análisis de las brechas y fortalezas del PF conduce a reflexionar sobre una de sus principales fortalezas, pero que, al mismo tiempo, se convierte en una gran debilidad, y es que través de la modalidad semipresencial de la licenciatura y su implementación en sedes del interior del país, la universidad ha dado acceso a educación superior a jóvenes que de otra manera no podrían estudiar a este nivel. Este es un aporte significativo no solo porque democratiza la educación superior entre jóvenes con este perfil, sino porque abre oportunidades a las comunidades de donde provienen. Sin embargo, dado los vacíos de la formación que se encontraron en esta investigación, estos mismos pueden reproducir las limitaciones de conocimientos y habilidades al enseñar la LEI. Continuar el ciclo de escasa formación docente y baja calidad educativa, por tanto, es seguir limitando las oportunidades de aprendizaje en LEI de la niñez de las zonas que más lo necesitan para superar las condiciones educativas que los colocan en desventaja económica y social.

#### **4.3 Diferencia entre el currículum prescrito y el currículo aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial**

Para responder esta pregunta, se trianguló la información obtenida en el mapeo del PF, las entrevistas a DF y DeF, y los planes de clase. Luego se analizó en relación con las dimensiones del marco conceptual, las categorías generales y ámbitos complementarios establecidos para el estudio (ver artículo introductorio para más información).

Una de las grandes diferencias es que hay contenidos sobre LEI incluidos en el PF que no se abordan. El tiempo para desarrollar la única asignatura vinculada a la LEI es bastante limitado. El cuerpo de formadores debe priorizar las temáticas y actividades en esta materia para acomodarlas en cuatro clases presenciales, e impartir el resto a través de la plataforma digital Sakai.

Además, en el PF no se incluyen estrategias metodológicas y actividades para el desarrollo de la comprensión lectora. El grupo de formadores debe diseñar por su cuenta ejemplos y experiencias concretas para enseñar cómo promover esta habilidad superior sin tener un fundamento teórico basado en la evidencia que les permita tomar decisiones metodológicas pertinentes. Se seleccionan actividades para desarrollar las clases guiándose por el nombre de los contenidos prescritos en el currículo, por la ausencia de lineamientos teóricos y metodológicos basados en evidencia que sirvan de referente.

#### *4.3.1 Diferencias sobre el tiempo disponible para práctica*

En el PF se reconoce que la práctica docente es una actividad necesaria en la formación inicial. Se debe dedicar el 40% del tiempo de la asignatura a la misma, es decir, 32 horas. Además, se asigna al DF la responsabilidad de planificar actividades que le permitan a sus estudiantes experimentar la enseñanza de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las 32 horas de práctica no se cumplen en realidad debido al tiempo disponible. En la modalidad a distancia hay 20 horas presenciales y el resto transcurre mediante el aula virtual. El tiempo presencial se dedica en su mayoría a clases magistrales o espacios de reflexión, con escasas oportunidades de práctica planificada para aplicar los saberes y habilidades que se enseñan.

#### *4.3.2 Perfil del DF prescrito en el PF versus el real*

El programa prescribe un perfil de DF con amplia formación y experiencia en la especialidad que va a impartir. Debe tener grado mínimo de licenciatura, conocimientos y habilidades básicas para enseñar cursos semipresenciales y manejo de recursos electrónicos y virtuales. Sin embargo, no siempre los miembros del grupo docente que han impartido o imparten las asignaturas vinculadas a la LEI pueden considerarse especialistas, porque no cuentan o con la formación académica o la experiencia en el aula de primaria y universitaria necesaria para formar a futuros educadores. Se encontró que la antigüedad promedio en esta universidad del DF que imparte temas relativos a la LEI, es de tres años.

## **5. Conclusiones**

Este estudio tuvo como objetivo analizar la formación inicial que recibe el cuerpo docente que se prepara para enseñar a leer y escribir en El Salvador. Los resultados de la investigación llevan a la conclusión de que el programa que se ofrece se alinea parcialmente a la evidencia investigativa, pues aborda varios de los ámbitos que ésta sugiere que son fundamentales para la instrucción efectiva de la lectoescritura en los primeros años escolares. Sin embargo, el enfoque del programa conduce a un abordaje de dichos ámbitos más desde una mirada conceptual que práctica. Es previsible, por tanto, que no se logre desarrollar en el cuerpo docente las capacidades y habilidades clave que se requieren para la instrucción apropiada de esta materia en las aulas de primaria.

Otra conclusión relevante es que los contenidos del programa son limitados para el propósito que persigue. Se excluye la fundamentación teórica que explique las metodologías

y estrategias de instrucción de la LEI que se deben enseñar. Esta ausencia deja al docente formador sin guía para diseñar clases y actividades con base en los argumentos y conclusiones de la evidencia científica. El tiempo disponible y la calidad de las prácticas de enseñanza de la LEI que se ofrecen a futuros educadores es también limitada. No se dedica tiempo ni se planifican actividades sistemáticas específicamente dedicadas a que este cuerpo de docentes en formación practique la instrucción de la LEI mientras es observado y evaluado por educadores experimentados en la materia. Esto refuerza las dificultades del programa para desarrollar las competencias y habilidades necesarias para la enseñanza exitosa de la lectoescritura inicial.

En consecuencia, una de las implicaciones sobre las cuales este estudio quiere llamar la atención es que el futuro cuerpo de docentes podría estar recibiendo una formación inicial de nivel universitario para enseñar la LEI en un aula de primaria que no conoce, porque nunca se enfrenta a situaciones reales de instrucción. Cuando alguna vez lo hace durante su proceso de formación inicial, no tiene oportunidad de observar y modificar sus propios errores a través de prácticas guiadas, modeladas y supervisadas por especialistas en este ámbito clave para la educación básica.

Adicionalmente, las debilidades de la formación inicial de estos futuros educadores podrían conducirles a que, cuando ejerzan la carrera, tengan poco dominio de enfoques, metodologías y prácticas de enseñanza de la LEI y poco conocimiento y comprensión de la teoría y la evidencia sobre su instrucción efectiva que eventualmente se traduzca en baja calidad del aprendizaje de la lectura y escritura de sus estudiantes. Estas presunciones de alguna manera se confirmaron en lo observado por Barillas et al. (2005) y Urías (2013) en el estudio que realizaron con docentes en servicio en escuelas públicas. En dichos estudios se reveló la insuficiencia teórica y las serias limitaciones metodológicas de la enseñanza de la LEI: educadores que enseñan a leer y escribir a través de dictados, lectura en coro, transcripción, planas, o preguntas literales después de la lectura, y ausencia de actividades de escritura autónoma. Como se afirma, enseñan en la forma en que fueron enseñados en la escuela y no en su formación inicial docente (Urías, 2013).

Es necesario trabajar a nivel nacional en la puesta en práctica de lo que la evidencia sugiere para la enseñanza exitosa de la LEI. Se recomienda ajustar la organización y contenidos del programa de formación, de tal manera que el grupo de formadores que lo implementan tengan lineamientos metodológicos y fundamentación teórica basada en la literatura científica sobre la enseñanza de la LEI. Esto implica asesorarse con especialistas

de la LEI para que guíen la reforma de la formación de futuros docentes en esta materia, apoyados en el conocimiento y experiencia acumulada en este ámbito.

En el mismo sentido, se recomienda que, desde la coordinación estatal, las instituciones formadoras de docentes actualicen el programa de formación a fin de agregar orientaciones metodológicas y teóricas específicas sobre la enseñanza de LEI, pues actualmente no se incluyen. Esto no quiere decir que la enseñanza de la LEI debe girar en torno a un solo paradigma, sino más bien que se debe hacer explícita referencia de los diferentes enfoques teóricos y orientaciones metodológicas abordados en la evidencia investigativa, para determinar lo que mejor funciona en la enseñanza de la LEI considerando el contexto nacional. En esta forma se propicia que tanto DF como DeF elijan sus estrategias dentro de un menú amplio de propuestas que funcionan y cuentan con un respaldo científico válido y robusto.

También es muy importante ampliar el tiempo total que el programa de formación dedica a que el grupo de futuros docentes aprenda sobre la instrucción efectiva de la LEI. Esto implica no solo la ampliación de contenidos conceptuales, sino también de tiempo y espacios de prácticas sistemáticas y basadas en el modelaje de cómo enseñar la LEI.

Además, se recomienda a quienes diseñan los programas de formación, tanto del nivel central MINED como de las instituciones formadoras, considerar el cambio de enfoque generalista de docentes de educación básica y hacer esfuerzos de formación de especialistas en la enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales.

La investigación contribuyó a comprender cómo es y qué se está enseñando en la formación inicial de docentes en el ámbito de la lectoescritura en esta institución específica. Los hallazgos indican que es una formación inicial con fortalezas notables, pero también con brechas y oportunidades de mejora, tanto en lo prescrito en el programa de formación como en la implementación de lo prescrito, es decir, cuando se lleva a la práctica.

Es importante mencionar que las recomendaciones propuestas para mejorar la formación inicial docente para la enseñanza de LEI requieren acompañamiento y apertura del MINED y de las instancias encargadas de las transformaciones curriculares, teóricas y metodológicas que aquí se discuten, pues implican la toma de decisiones sobre las regulaciones que afectan a las instituciones formadoras.

Éste, como muchos otros estudios, también posee limitaciones que impactan su alcance y representan oportunidades de mejora para futuras investigaciones. Entre ellas se encuentra el formato del programa de estudios de la formación inicial que ofrece información

limitada que dificultó analizar a profundidad su contenido, y enfoques teóricos y metodológicos, pues se presenta sólo como un listado de contenidos que el DF debe impartir. Las posibilidades de formular conclusiones y recomendaciones más contundentes aumentarían indagando más información de la que se hace explícita en los documentos del programa, lo que sugiere nuevas áreas de investigación.

Finalmente, el alcance del estudio no permite generalizaciones puesto que se analizó un programa de formación a nivel nacional de una sola institución formadora con sus propias condiciones e implementación. Sin embargo, el estudio ofrece pistas para analizar otras instituciones formadoras y comparar cómo implementan este mismo programa de formación y, a partir de nuevos hallazgos, identificar buenas prácticas y proponer espacios de diálogo hacia la construcción de un programa de formación docente nacional basado en la evidencia contemporánea sobre la enseñanza exitosa de la LEI.

## 7. Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®*: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5®. American Psychiatric Pub.
- Barillas, Alberto., Torres, María Elena., Orellana, María de los Ángeles., Vanegas, Marta. y Romero, Norma. (2005). *¿Cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela salvadoreña?* El Salvador: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo.
- Bruns, Bárbara. y Luque, Javier. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, Estados Unidos: Grupo del Banco Mundial.
- Casey, B. J.; Davidson, Matthew. y Rosen, Bruce. (2002) Functional magnetic resonance imaging: basic principles of and application to developmental science. *Developmental Science*, 5(3), 301-309.
- 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., Perry, Kathryn., Stanovich, Keith. y Stanovich, Paula. (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
- Dirección Nacional de Educación Superior. (2012). *Reglamento Especial para el funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia*. San Salvador, El Salvador: MINED.
- González, Luis Rubén. y Avelar, Maira Cristina. (2019). *¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador?* El Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

- Graham, Steven. y Hebert, Michael. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Holdgreve-Resendez, Richard. (2010). Concepts of Print (cont.). Extraído de Concepts of Print and Genre Slides from [angel.msu.edu](http://angel.msu.edu) on September 22, 2010. TE 301: Learners and Learning in Context.
- International Reading Association. (2007). *IRA. Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark DE, United States: author.
- Liston, Conor´ Richard Watts., Tottenham, Nim., Davidson, Matthew C., Niogi, Sumit., Ulug, Aziz M. y Casey B. J. (2006) Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4), 553–560.
- 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.
- Moats, Louisa. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22, 379–399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Nagy, Zsuzsanna., Westerberg, Helena. y Klingberg, Torkel. (2004). Maturation of white matter is associated with the development of cognitive functions during childhood. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(7), 1227-1233
- Olesen, Pernille., Westerberg, Helena. y Klingberg, Torkel. (2003). *Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory*. *Nature Neuroscience*, 7, 75-79. doi:10.1038/nn1165
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Chile: Ediciones del Imbuche
- Rivkin, Steven., Hanushek, Eric. y Kain. John. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458
- Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”. (2016). *Plan de Estudio de la Carrera Licenciatura en Educación Básica para Primero y Segundo ciclos*. El Salvador: UCA
- Urías, Myriam. (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar*. El Salvador: CECC/SICA y Ministerio de Educación.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

