



Formación Inicial Docente

El Salvador

Título:

Formación Inicial Docente El Salvador

Créditos:

Formación Inicial Docente es una serie de cinco estudios de país, cada uno de los cuales fue desarrollado por investigadores de las universidades que integran la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y del Caribe (RedLEI). La Universidad del Valle de Guatemala lidera la RedLEI y en su campus se ubica la sede regional. El equipo de investigación lo integran:

Paola Andrade RedLEI / Coordinadora de Investigación

Jessica Araya RedLEI / Universidad de Costa Rica

Catalina Ramírez RedLEI / Universidad de Costa Rica

Carolina Bodewig RedLEI / Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

Ingrid Nanne RedLEI / Universidad del Valle de Guatemala

Maura Flores RedLEI / Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Byron Delgado RedLEI / Universidad Centroamericana de Nicaragua

Liliana Montenegro de Olloqui RedLEI / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Edición: Irene Agudelo

Publicado: noviembre de 2019, Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

Diseño: Francisca Aguilar

Ilustración de portada: Ana Von Quednow

Fotografías: USAID/LRCP. Miriam Martínez para PCLR/USAID

Cita sugerida: Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019). Informe “La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional”. El Salvador: RedLEI.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original: RedLEI y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la RedLEI en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Agradecimientos:

Esta es la primera investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y, como esfuerzo colectivo y pionero, implicó un enorme desafío y una gran responsabilidad para cada uno de los integrantes del grupo investigador. Durante los once meses que duró el proyecto recibimos el apoyo de muchas personas e instituciones que facilitaron la tarea encomendada y sin las cuales no hubiésemos llegado a completarla.

Agradecemos a las autoridades de las universidades y centros participantes por responder nuestras preguntas y permitirnos generosamente tener acceso a sus aulas, estudiantes y programas de estudio. Este apoyo invaluable nos permitió describir en detalle los aciertos y desafíos que enfrentan al preparar a futuros maestros para enseñar a leer y escribir. Valoramos, en particular, los aportes de cada uno de los docentes formadores y en formación entrevistados, sus respuestas resultaron ser información clave para responder las preguntas de esta investigación.

Estamos en deuda con las doctoras Rebecca Stone y Josefina Vijil, especialistas en lectoescritura inicial del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), quienes asesoraron el proyecto desde su formulación hasta la producción de los informes finales. Su dedicación a este estudio nos deja grandes lecciones sobre la importancia y significado de la formación de capacidades en el ámbito de investigación.

Los equipos técnicos del PCLR y de la RedLEI nos ofrecieron apoyo organizativo, logístico y administrativo que resultó fundamental para cumplir las tareas de este proyecto en tiempo y forma, además de acompañarnos con su ánimo, entusiasmo y retroalimentación en cada etapa del proceso. A cada uno de sus integrantes nuestro más sincero reconocimiento.

Nuestro especial agradecimiento al grupo fundador de RedLEI, liderado por representantes de la Universidad del Valle de Guatemala, y a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), patrocinador del PCLR, por la confianza depositada en este equipo para producir una investigación que aporte evidencia regional y guíe la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de la región. Esperamos haber cumplido sus expectativas.

Para más información, dirigirse a:

RedLEI



www.red-lei.org



inforedlei@uvg.edu.gt



2364-0336 ext. 21, 12 o 14



18 Ave. 11-95 Z. 15 VH III, Garita #6 Edificio A,
Oficina 207, Universidad del Valle de Guatemala



Formación Inicial Docente

El Salvador

Publicado por RedLEI
Noviembre 2019

Índice

08 Resumen ejecutivo

11 Introducción

13 Contexto

17 Marco conceptual

23 Metodología

24 Muestra de la investigación

25 Diseño de instrumentos de investigación

26 Recopilación de datos y métodos de investigación

27 Análisis de datos

29 Definición de ámbitos complementarios

29 Definición de categorías generales

32 Análisis de resultados

32 Pregunta 1

¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?

32 Dimensión 1. Desarrollo infantil

35 Dimensión 2. Conocimiento de LEI

42 Dimensión 3. Evaluación



46 Pregunta 2

¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

56 Pregunta 3

¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la LEI?

61 **Discusión de los resultados**

63 Limitaciones

64 Recomendaciones


66 **Anexo**

68 **Referencias bibliográficas**



Resumen ejecutivo

Esta investigación exploró los procesos de enseñanza en lectoescritura inicial (LEI) que reciben docentes en formación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador. El trabajo se llevó a cabo en el marco de un estudio regional en cinco instituciones centroamericanas. El propósito fue analizar fortalezas y brechas de dicha formación, para identificar unas y otras consideró las evidencias de investigaciones publicadas sobre enseñanza efectiva de la lectura y escritura en los primeros años escolares. El fin último del esfuerzo fue mostrar los vacíos existentes en cuanto al conocimiento sobre cómo se instruye a los futuros docentes a enseñar a leer y escribir, y a partir de ellos formular recomendaciones para lograr la alineación entre la evidencia actual sobre lo que las docentes y los docentes necesitan conocer y saber hacer para enseñar LEI, y lo que realmente se hace durante su formación inicial.



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


El estudio tuvo un enfoque metodológico cualitativo. En el caso de El Salvador, el objeto de estudio fue la “Licenciatura en Educación Básica para primero y segundo ciclo” año 2016, que se imparte en una institución de educación superior formadora de docentes, socia de RedLEI en El Salvador. Durante tres meses se realizó el trabajo de campo que implicó la realización de un análisis curricular del programa de formación inicial de docentes, entrevistas a docentes formadores y docentes en formación y revisión documental de planes de clase de algunos docentes formadores.

El programa de formación se caracteriza por alinearse parcialmente con la evidencia actual sobre lo que las docentes y los docentes en formación deben saber y hacer sobre el desarrollo infantil para enseñar la LEI con éxito, los conocimientos que deben tener sobre LEI y las evaluaciones de aprendizaje de LEI. Sin embargo, el programa deja fuera algunos

de los elementos que la evidencia considera fundamentales como los conocimientos básicos sobre la neurociencia específicamente orientada a la LEI, es decir, no se enseña a comprender cómo se establece la conectividad funcional o redes en el cerebro para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura, sobre todo desde edades tempranas como años de preescolar y jardín infantil (Casey, Davidson, y Brice, 2002; Nagy Westerberg y Klingberg, 2004; Liston, et al., 2003; Olesen, Westerberg y Klingberg, 2004). Y aspectos como el bilingüismo y la transferencia de L1 a L2.

Por otra parte, una de las principales brechas, pero también una oportunidad de mejora de este programa de formación es la forma en la presentación y organización de los contenidos. Está enfocada en contenidos conceptuales, sin claridad en enfoques teóricos, procedimentales y metodológicos específicos para la enseñanza de LEI, sin proporcionar lineamientos para la práctica de las docentes y los docentes formadores, y para las decisiones que toman en el desarrollo de su asignatura. Por otra parte, además del enfoque comunicativo y por competencias, no se plantean otros enfoques teóricos que sustenten la formación inicial docente en LEI.

La falta de tiempo para que las docentes y los docentes en formación practiquen la enseñanza de LEI y la falta de estrategias de modelaje también representan una brecha considerable sobre cómo se está formando en la enseñanza de LEI. Esto limita la posibilidad de que las docentes y los docentes en formación experimenten y analicen su propia práctica y



reflexionen sobre las estrategias y prácticas que dan resultados o no en la enseñanza de LEI. Aunque a nivel conceptual hayan recibido contenidos importantes para la enseñanza de LEI, la práctica intencionada y sistemática es un elemento fundamental que ha quedado relegado. Nuevamente, esto evidencia que los procesos de enseñanza en el marco de este programa de formación se limitan a centrarse en los contenidos y no en la práctica, lo que probablemente incidirá en los niveles de comprensión y dominio que tendrán quienes se forman, sobre los conocimientos y, sobre todo, habilidades que se requieren para la enseñanza exitosa de LEI.

El estudio también encontró que no existen en la práctica mecanismos institucionales para observar, dar seguimiento y acompañar a las docentes y los docentes formadores en el aula; y no existen mecanismos que permitan modelar y reflexionar junto a ellos su práctica pedagógica a partir de evidencias sobre lo que funciona en cómo enseñar LEI a docentes en formación.

En conclusión, resulta imprescindible trabajar para equilibrar tres aspectos. Primero, que el


programa de formación incorpore, con base en enfoques teóricos y metodológicos, todos los contenidos que la evidencia señala como fundamentales para la enseñanza de LEI a las y los futuros docentes. Segundo, diseñar y garantizar suficiente tiempo para práctica sobre la enseñanza de LEI; una práctica planificada de forma sistemática, coherente, fundada en las competencias y habilidades esperadas, basada en el modelaje y en el acompañamiento de parte de las docentes y los docentes formadores. Es necesario garantizar que las docentes y los docentes en formación tengan tiempo y espacios para practicar, experimentar, reflexionar, y corregir si es necesario, la enseñanza de la LEI mientras están en formación. Y tercero, es necesario pensar, diseñar e implementar mecanismos de acompañamiento a las docentes y los docentes formadores en enseñanza de LEI, no solo para supervisar o controlar que las prácticas sucedan como se planean, sino para reflexionar, modelar y guiarlos, basados en evidencia, en la enseñanza de LEI.



Introducción

Esta investigación se propuso estudiar el proceso de formación en el ámbito de lectoescritura inicial (LEI) que reciben los estudiantes de la licenciatura en educación básica primer y segundo ciclo de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El objetivo principal fue identificar las fortalezas y los desafíos que enfrenta el proceso de lectura y escritura en los primeros años escolares. El estudio privilegió el análisis curricular. En este sentido, partió del concepto de formación como los contenidos –conocimientos y competencias vinculadas a la LEI– cuyo dominio se prescribe en los programas de estudio como un requisito para titularse como profesor o profesora de educación primaria.

Este trabajo es parte de un estudio regional desarrollado por la Red para la Lectoescritura inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), de la que El Salvador forma parte junto a Guatemala, Costa Rica, Honduras y Nicaragua. El estudio indaga sobre los programas que forman a los futuros



docentes que enseñarán a leer y escribir en las aulas centroamericanas y caribeñas —sus conocimientos y percepciones pedagógicas, y la influencia de estos factores en qué y cómo enseñan la LEI.

Las premisas teóricas de la investigación mostraron la estrecha relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades, y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, K. Stanovich y P. Stanovich, 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Asimismo, el equipo adoptó como perspectiva que los educadores son el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse de que se preparen como especialistas de este campo (Bruns y Luque, 2015; OREALC-UNESCO, 2013).

Los hallazgos de esta investigación persiguen promover la discusión en las instituciones participantes. Es nuestro interés dialogar sobre los ajustes que sus programas de estudio deberían experimentar a fin de mejorar la consistencia entre los procesos de formación de los futuros docentes que enseñarán a leer y escribir y lo que la evidencia sugiere. La formulación de los hallazgos también respondió a la misión de incidencia de la RedLEI. Por su relación con las políticas de formación docente a nivel de país y región, estos hallazgos serán objeto de divulgación y debate con autoridades e instituciones encargadas de la toma de decisiones educativas.

Esperamos que a partir de los resultados de esta investigación se emprendan iniciativas de reflexión y cambio a lo interno de la Licenciatura en Educación Básica, primer y segundo ciclo, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador, así como en políticas curriculares y de formación continua de los docentes a nivel nacional y regional.

Reconocemos que no es posible llegar a conclusiones sobre un tema tan amplio mediante una sola investigación, por tanto, el estudio que aquí se presenta se propone como una exploración de un ámbito que requiere ser estudiado más ampliamente, desde varias perspectivas y con enfoques interdisciplinarios e involucrando a una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI. La investigación que se presenta es solo un peldaño, pero, contundente para dar voz a los esfuerzos que puedan asegurar a las niñas y a los niños centroamericanos ventanas de oportunidad, que solo podrían abrirse desde experiencias significativas con la lectura y la escritura basadas en la evidencia.



Contexto

El Salvador es un país de América Central que limita con Guatemala al Norte y al Oeste, con Honduras al Norte y al Este y al Sur con el Océano Pacífico. Está dividido en 14 departamentos y cinco regiones: occidental, oriental, central, paracentral y la metropolitana. La Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples EHPM (MINEC, 2017) reportó que la población total del país es de 6,581,860 personas, de las cuales 3,959,652 (60.2%) residen en el área urbana y 2,622,208 (39.8%) en el área rural; el 25.7% de la población se concentra en el área metropolitana de San Salvador. A nivel nacional un 29.2% de los hogares se encuentran en pobreza; de estos, el 6.2% se vive en pobreza extrema; mientras que el 23.0% está en pobreza relativa (MINEC, 2017).

A inicios del año 2019 El Salvador celebró el vigésimo séptimo aniversario de la firma de los Acuerdos de Paz que dieron fin a una guerra civil de doce años en la que murieron 75 mil personas. La firma de los acuerdos de paz dio esperanza y oportunidad para la democracia del país. Sin embargo, a pesar del fin del conflicto armado, El Salvador es uno de los países más violentos del mundo, la tasa de homicidios diarios a finales del 2017 era de 15 personas asesinadas. Esta realidad violenta y la falta de oportunidades en diferentes ámbitos ha impactado en el aumento de flujo de migrantes, son 1,352,357 salvadoreños nacidos en El Salvador viviendo en Estados Unidos actualmente, según el informe de la Organización Internacional para la Migración (IOM-OIM).

Educación básica


La Constitución de la República (Art. 56) establece que la educación –tanto la básica como la parvularia– es un derecho básico que debe ser garantizado por el Estado; y debe ser gratuita. La administración, gestión y rectoría de la educación es responsabilidad del Ministerio de Educación (MINED), según el Artículo 54 de la Constitución de la República. Aunque este estudio se enmarca en la formación inicial de docentes para primaria, es importante hablar de la educación parvularia pues es en este nivel que los niños y niñas deberían desarrollar las bases principales para aprender a leer y escribir. Ésta tiene una duración de tres años que corresponde a los niveles de prekínder, kínder y preparatoria correspondientes a los 4, 5 y 6 años. La educación básica comprende 9 años de estudio y está dividida en tres ciclos educativos de tres años cada uno. Es en el primer ciclo de básica que se enseña formalmente la lectoescritura inicial.

Cuadro 1:

Esquema de la Organización del Sistema Educativo en El Salvador.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Educación Inicial	Educación Parvularia			Educación Básica									Educación Media			Educación Superior y Tecnológica										
	A	B		C			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º	Posgrado Tecnológico							
	A. Pre-kínder	B. Kínder		C. Preparatoria			Ciclo I			Ciclo II			Ciclo III			Bachillerato			1º	2º	3º	4º	5º	Posgrado universitario		

Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINED, 2019.



A pesar de su carácter obligatorio —y de ser una etapa clave para la lectoescritura la tasa bruta de cobertura del nivel de parvularia—, según datos de 2019 del MINED, fue del 68.5%. En primer grado, la tasa bruta de cobertura fue de 99.1% (MINED, 2019). De los 5,172 centros educativos públicos, 1,257 se encuentran en área urbana y 3,915 en área rural (MINED, 2013).

Políticas públicas

Actualmente, las acciones en el sistema educativo están bajo el “Plan Social Educativo Vamos a la Escuela” (2009 a la fecha). Además, se estableció el “Plan El Salvador Educado”, diseñado y propuesto por el Consejo Nacional de Educación (CONED), que orienta también ciertas acciones de política educativa. Este plan establece como prioridades: atención a las docentes y los docentes como entes medulares del sistema, apoyo a la escuela en su rol para la reconstrucción del tejido social; también pone atención a la educación de la primera infancia por ser etapa clave para el aprendizaje, así como al desarrollo físico y emocional de las niñas y los niños: “Las experiencias de los primeros 6 años de vida constituyen la base para el aprendizaje, el comportamiento y la salud futura de los niños y las niñas” (CONED, 2016, pág. 19).

Formación inicial docente


La formación Inicial Docente (FID) está regulada por la Ley de la Carrera Docente que establece las relaciones del Estado con las instituciones formadoras tanto públicas como privadas que imparten la FID. Además, administra el

escalafón de las docentes y los docentes, requisito para ingresar y avanzar en la carrera docente. Actualmente existen 17 Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras habilitadas por el MINED para impartir la formación inicial de docentes (Dirección Nacional de Educación Superior, 2018). Puede ser de dos tipos: profesorados, con una duración de tres años y la licenciatura, cinco años.

Las IES que implementan estas carreras tienen una regulación estatal en cuanto al ingreso, planes de estudio, prácticas y pruebas que habilitan para acceder al escalafón docente (Instituto Nacional de Formación Docente, 2019 citando a Dirección Nacional de Educación Superior, 2012). Las IES formadoras no tienen autonomía para hacer adecuaciones al plan de estudios y ni a la implementación. Hay estudios nacionales que señalan problemáticas en la FID en las manos de la IES como la dispersión curricular, la desregulación sobre la oferta y la demanda de la formación inicial (Quiñónez, Argueta y Paz, 2018 citados en Instituto Nacional de Formación Docente, 2019), lo que ocasiona un gran número de docentes formados y graduados desempleados.

Otro problema es que, actualmente, existen alrededor de 9 especialidades en los profesorados y licenciaturas.¹ Sin embargo, contar con una especialidad específica no es garantía de poder ejercerla en el sistema. Estudios sobre el estado de la profesión docente (Cuellar, 2015; Hernández, 2014) revelan que la mayoría de las docentes y los docentes activos imparten asignaturas en las que no se especializaron. Por ejemplo, aproximadamente

¹ Matemáticas, Ciencias naturales, Lenguaje y Literatura, Ciencias sociales, Educación básica, Administración escolar, Educación inicial y Parvularia, Educación física y deportes, Educación especial, Inglés, Educación artística y Teología.



solo el 6% de docentes con especialidad en matemáticas enseñan esa asignatura en la escuela; y solo el 14.2% de docentes con especialidad en lenguaje impartían dicha materia.

Con respecto a la enseñanza de lectoescritura en la formación inicial, el plan de estudios oficial del profesorado y el de la licenciatura en Educación Básica para primero y segundo ciclo contiene una asignatura relacionada con la enseñanza de lectoescritura.

Sin embargo, en El Salvador aún hay muy poca información y análisis sobre qué y cómo se incluye a los futuros docentes a enseñar a leer y escribir. Barillas (2005) realizó un diagnóstico sobre cómo se enseña a leer y escribir en la escuela salvadoreña y entre sus hallazgos están que las y los docentes enseñan como a ellos se les enseñó, es decir, usan las estrategias, actividades, prácticas, conceptos que recuerdan y que tienen implícitamente asumidos de sus años escolares, no necesariamente de su formación en la universidad.

Otro estudio encontró que el 62% de las y los docentes participantes del estudio no utilizan el enfoque por competencias o comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en el primer ciclo de Educación Básica (Urías, 2013).

Es importante comprender que existen brechas que atender, especialmente en lo que se refiere a la formación inicial de las y los docentes en la enseñanza de lectoescritura inicial. Hay retos importantes sobre producción de conocimiento sobre cómo se está enseñando a las y los futuros docentes a enseñar a leer y escribir, pero también cómo éstos están vinculando lo que aprenden en su formación inicial con la realidad del aula una vez llegan a la escuela pública salvadoreña. Estas características del sistema educativo salvadoreño son el contexto en el cual se enmarca la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial, pero también el contexto en el que se enmarca este estudio que se presenta a continuación sobre cómo se enseña actualmente a los futuros docentes a enseñar a leer y escribir.



Marco Conceptual

Esta investigación se propuso explorar los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, a la luz de la evidencia en torno a lo que un docente debe saber y saber hacer para enseñar a leer y escribir bien. Estudios pioneros demuestran que, para enseñar a leer y escribir bien en los primeros grados, los docentes deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre tres dimensiones del conocimiento: el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye el uso de los resultados de la misma para regular la práctica e informar políticas e intervenciones.

El **desarrollo infantil** es una categoría que implica al menos diez ámbitos de conocimiento que deben dominar los docentes. Estos son:

- *Teorías del desarrollo:* Refiere al proceso de desarrollo como resultado de la influencia recíproca de las características biológicas y el contexto físico, social y cultural para incidir adecuadamente en el proceso alfabetizador, diseñando acciones con los procesos que el lector y escritor realizan para aprender la cultura escrita (Cople y Bredekamp, 2009; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Díaz, Villalón y Adlerstein, 2015; Kress, 2010 y Manghi, 2011).
- *Teorías del aprendizaje y la motivación:* La International Literacy Association (ILA, 2010) demostró que es mandatorio desarrollar en las y los docentes una comprensión profunda del desarrollo del lenguaje y la lectura, así como una comprensión de la teoría del aprendizaje y la motivación, con el fin de tomar decisiones educativas de manera efectiva.
- *Desarrollo del lenguaje:* Enseñar la LEI eficazmente precisa que las y los docentes conozcan los aspectos centrales del desarrollo, estructuras y estrategias del lenguaje (Adger, Snow y Christian, 2018; Hoyle y Adger, 1998; Menyuk y Brisk, 2005; Wong-Fillmore y Snow, 2000). Igualmente requieren desarrollar capacidades para la identificación de problemas en el desarrollo del lenguaje, tanto los que se resolverán con el tiempo, como los que demandan atención e intervención inmediata.

- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura:* Es preciso que las y los docentes dominen las etapas que conlleva la adquisición de la lectura inicial, las habilidades a desarrollar en cada una de ellas, así como la relación entre los componentes de nivel superior e inferior involucrados en el proceso (Hoover y Gough, 1990).
- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura:* Las y los docentes deben estar al tanto de las etapas que transcurren durante la adquisición de la escritura, así como sus componentes referidos a la grafía y el trazo, igualmente la expresión escrita. Llegar a escribir bien demanda el dominio de todos los niveles de conocimiento lingüístico: fonológico, morfosintáctico, léxico, pragmático y discursivo (Alamargot y Chanquoy, 2001). El objetivo es que los niños y las niñas se conviertan en personas competentes en el uso del lenguaje (Berman, 2004).
- *Neurociencia de la Lectoescritura Inicial:* Conocer cómo aprende a leer y escribir el cerebro es fundamental. Saber cómo “reutiliza” las regiones que fueron diseñadas biológicamente para otros fines y cómo crean nuevos circuitos y conexiones en sintonía con el lenguaje escrito. Desarrollar la eficiencia dentro de estas conexiones neurales recién formadas es importante en los primeros años de vida y garantiza el éxito de este proceso (Brem et al., 2010; Casey, Davidson, y Brice, 2002; Diamond, 1996; Goldman-Rakic, 1987; Leppänen et al., 2010; Liston, et al., 2005; McLaren, Ries,

Xu, y Johnson, 2012; Munakata y Yerys, 2001; Olesen, Westerber y Klingberg, 2004).

- *Psicología y sociología de la lectoescritura:*

Las personas piensan, aprenden y se desarrollan en contextos sociales utilizando herramientas como el lenguaje (Bruning y Kauffman, 2015). Esos contextos proporcionan sentido al aprendizaje de la escritura, la lectura, el género, el contenido y la audiencia (Bazerman, Farmer, Halasek y Williams, 2005) y dan forma a las trayectorias de los estudiantes para aprender la lectoescritura, incluso si no es explícitamente reconocido por los docentes (Barletta Manjarres, Cortez Roman y Medzerian, 2012).

- *Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI:*

La investigación ha mostrado que la formación deberá proporcionarles a los y las docentes las herramientas necesarias para conocer a los estudiantes, su comunidad y sus prácticas letradas a fin de proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000) y a sus tradiciones lingüísticas (Lucas y Grinberg, 2008).

- *Bilingüismo:*


Diversas investigaciones han documentado los beneficios del bilingüismo (Bialystok, 2011; Ortega, 2008; Romaine, 1995) y la efectividad de los modelos de programas bilingües y de inmersión en dos idiomas. Los estudiantes en programas bilingües o de doble inmersión aprenden y desarrollan tanto el primero como el segundo, experimentan ventajas académicas y lingüísticas a largo plazo

(Greene, 1999; G. McField y D. McField, 2014; Rolstad, Mahoney y Glass, 2005). Esto sugiere que el desarrollo del primer idioma apoya el aprendizaje de un segundo (August y Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christina, 2006). En una región como Centroamérica, donde se habla una gran variedad de lenguas, además del español, esto es especialmente importante, pues los niños y las niñas llegan a la escuela con un dominio de lenguas maternas diferentes. Es un deber de las escuelas y docentes saber cómo ayudar a estos estudiantes a transferir sus habilidades de la lengua materna a otra y garantizar el éxito de sus procesos de lectoescritura en L1 y L2.

- *Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura:*

Refiere a los retrasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es fundamental desarrollar las habilidades y conocimientos que permitan a las y los docentes identificar a tiempo estas situaciones (American Psychiatric Association, 2014). De acuerdo con Tunmer y Hoover (2019) las dificultades de los niños y las niñas podrían estar asociadas a problemas de decodificación o de lenguaje. Los docentes deberían, al menos, ser capaces de reconocer la diferencia entre ambos niveles y de ayudar a los estudiantes a superarlos.

La segunda dimensión que debe abarcarse es la del **conocimiento de la lectoescritura**. Los ámbitos relativos a esta dimensión son fundamentales en la formación de las y los docentes porque les provee conocimiento teórico sobre las habilidades para leer y escribir



y conocimiento práctico sobre cómo enseñarlas, es decir, las metodologías efectivas para el buen aprendizaje que deberían ser modeladas durante su enseñanza. A continuación, se detallan algunas:

- *Lenguaje oral:* conocer las particularidades del lenguaje oral es necesario puesto que este es el que proporciona la base para el desarrollo de la LEI (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2008). Promover el uso del lenguaje oral permite que los niños y las niñas mejoren su estructura expresiva. Esto favorece la construcción interna que guiará la comprensión lectora y la expresión escrita.
- *Concepto de lo impreso:* Se trata de los conocimientos básicos sobre cómo funcionan los materiales impresos y las funciones que cumplen: lectura de izquierda a derecha, de arriba abajo; diferencia entre dibujos y letras y el hecho de que las letras y las palabras transmiten mensajes (Holdgreve-Resendez, 2010). El lenguaje oral es un concepto básico de la lectura (McKenna y Stahl, 2009).
- *Conciencia fonológica:* Refiere a la toma de conciencia de que nuestro lenguaje está compuesto de unidades sencillas como los sonidos, y que estos pueden manipularse. Dos de sus componentes, la conciencia fonémica y la fonética, son los “dos mejores predictores de escolarización y de cuán bien los niños y las niñas aprenderán a leer durante los primeros dos años de instrucción” (National Reading Panel [NRP], 2000 p.7).

- *Principio alfabético:* Es la comprensión de que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre los sonidos y las letras. El aprendizaje de las letras no es natural y, por tanto, el éxito del mismo depende de una instrucción sistemática en la escuela. Esta es una habilidad que se automatiza para que los estudiantes utilicen su memoria de trabajo en la comprensión de lo que leen (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).
- *Vocabulario:* Esta habilidad trata del conocimiento de los significados de las palabras, la que constituye una información fundamental para el funcionamiento cognitivo y la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- *Fluidez lectora:* Se trata de la capacidad de leer un texto con precisión, velocidad y entonación adecuada. Esta se logra cuando se ha automatizado la decodificación. Según la evidencia, la fluidez depende del desarrollo eficiente de la destreza de reconocimiento de las palabras y es un componente crítico para la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- *Comprensión lectora:* Es la capacidad de dar significado y entender un texto. Se trata de la finalidad última del aprendizaje de la lectura y resulta de la aplicación de estrategias para recordar, pensar, reflexionar, criticar y emitir opiniones. Las estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas desde el nacimiento y de manera sistemática e intencionada a lo largo de toda la escolaridad (August y Shanahan,

2006; Camargo, Montenegro, Maldonado y Mgazul, 2013; NICHD, 2000).

- *Conexiones entre lectura y escritura:* Se trata del conocimiento de cómo los procesos de lectura y escritura están conectados y cómo dar soporte a su desarrollo en apoyo a la comprensión (Graham y Hebert, 2010; International Reading Association, 2007; Shanahan, 2015). El lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado que tiene por función representar enunciados lingüísticos y guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos (Ferreiro y Palacios, 1986).

- *Grafomotricidad:* Consiste en el reconocimiento de patrones motores, aptitud para el desarrollo del trazo y su ejecución. La grafomotricidad es un acto motor que comienza con la macromotricidad (desplazamiento del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad media (movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar) y termina con la motricidad final (rotaciones de las manos, digitaciones)(Alviz, 2012).


- *Expresión escrita:* Es la capacidad de expresar ideas y conocimientos por escrito y constituye una actividad cognitiva compleja cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos: planificación, transcripción y revisión (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980). Es mediante un proceso de

monitorización que se controlan y regulan. Este monitor simboliza la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998) y ejerce una función autorreguladora de la escritura, por cuanto supone conocimiento y control de las operaciones anteriores (Gallego, García, y Rodríguez, 2014). Escribir un texto requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas (Condemarin y Medina, 2000).

- *Convenciones de la escritura:* La habilidad de escribir tiene relación con la sintaxis y la ortografía, implicada en la lectura y en la escritura. El proceso sintáctico conlleva la comprensión de cómo están relacionadas las palabras, así como conocer la estructura gramatical de la lengua. Los procesos ortográficos refieren a la comprensión de las reglas de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras (Berninger, y Amtmann, 2003; Bui, Schumaker, y Deshler, 2006; Englert et al., 1995; Faigley, y Witte, 1981).

La tercera dimensión de este marco conceptual es la **evaluación**. Se trata de conocimiento y saber hacer que los docentes en formación necesitan dominar y utilizar. Los ámbitos que deben ser enseñados son los siguientes:

- *Propósito y tipos de evaluación:* La evaluación constituye parte integral de un proceso de enseñanza/aprendizaje dinámico e interactivo. Debe ser, por esencia, plural o multidimensional, para responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje escrito y a la heterogeneidad de los alumnos. Esto implica la necesidad de



ampliar el repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados (Condemarin y Medina, 2000).

- *Diseño de evaluaciones formativas:* Se trata de la capacidad de elaborar herramientas de evaluación para la detección, el diagnóstico, el seguimiento del progreso (evaluación formativa) y la medición de los resultados (evaluación sumativa) (Condemarin y Medina, 2000), para cada una de las habilidades de lectoescritura que los niños y las niñas deben desarrollar en esta etapa y que fueron detalladas en la Dimensión 2: Conocimiento de la lectoescritura. Se trata de herramientas fundamentales para la autorregulación de la enseñanza.

- *Aplicación de evaluaciones formativas:* Las y los docentes requieren la información necesaria para conocer y usar los estándares educativos existentes en el ámbito de la LEI, así como de una variedad de herramientas y prácticas de evaluación que les permitan planificar y evaluar la lectura y escritura efectiva. Los elementos a evaluar se relacionan con el monitoreo sistemático del rendimiento del alumno a nivel individual, del aula, de la escuela y del sistema (ILA, 2010).

- *Interpretación y uso de los resultados de la evaluación:* Se trata de conocer, usar e interpretar resultados provenientes de diferentes tipos de evaluaciones que proporcione a los docentes la información necesaria para modificar la instrucción rápidamente. Esto debe darse mientras el aprendizaje esté en progreso y los estudiantes pueden usar los resultados para ajustar y mejorar su propio aprendizaje (S. Chappuis y J. Chappuis, 2008).

En esta investigación se confrontó el marco conceptual con los aspectos que emergen del mapeo de cursos, entrevistas y observaciones. El objetivo fue generar nuevas evidencias sobre el estado actual de la formación docente inicial para lectoescritura a nivel regional, como se explica más detalladamente en el siguiente apartado.



Metodología

El objetivo de este estudio fue conocer los procesos de formación docente para la instrucción de LEI en el nivel primario, y formular recomendaciones para asegurar la alineación entre lo que la evidencia dice que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer, y lo que realmente se les enseña en el salón de clases. El trabajo se propuso responder las siguientes preguntas:

1

¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?

2

¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

3

¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder estas preguntas se diseñó un estudio de enfoque cualitativo que inició en julio de 2018 y se completó en marzo de 2019. Las investigadoras replicaron el diseño regional en cada uno de sus países de residencia. Para la recolección y análisis de datos se desarrollaron tres tipos de actividades principales: (1) mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de LEI considerando los marcos conceptuales derivados de la evidencia internacional; (2) entrevistas con formadores de docentes y docentes en formación y (3) revisión documental de los planes de clase de docentes formadores de LEI. Se espera que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofrezca una imagen de qué se enseña a los docentes para enseñar LEI y bases para analizar cómo tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

El equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI realizaron una revisión preliminar de la literatura para identificar la evidencia más reciente sobre lo que los docentes deben saber y poder hacer para enseñar a niños y niñas a leer y escribir. A partir de esta revisión construyeron el marco teórico de la investigación. Luego, a partir de la evidencia, el equipo de investigadores de país diseñó un esquema que usó para diseñar el mapeo del currículum, las entrevistas de docentes y docentes en formación, y la revisión documental de los planes de clase.

En las siguientes secciones se presentan las características de la muestra, y el procedimiento y análisis de los datos recolectados para el componente de El Salvador de la investigación regional. Los detalles del diseño y análisis regional pueden consultarse en:

www.red-lei.com/InvestigaciónRegional

Muestra de la investigación

Para realizar el componente de PAIS de esta investigación regional se seleccionó la Licenciatura en Educación Básica primer y segundo ciclo de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, institución que integra el grupo fundador de la RedLEI.

Diseño de instrumentos de investigación

A partir de las preguntas de investigación y la definición del marco conceptual de la misma, se diseñaron los instrumentos de investigación, a saber, una guía para el mapeo de los currículos, una guía de entrevistas semiestructurada para docentes formadores y para docentes en formación, y una guía de revisión documental de planes de clase. Estos instrumentos pueden encontrarse en el Anexo 1. Una versión inicial del diseño de los instrumentos fue propuesta por el equipo de asesoras de la investigación y, luego, revisada y completada por el equipo de investigación en plenaria en un taller regional destinado a este fin.

La investigación se adhiere a los principios éticos para la investigación en seres humanos. El Comité de Ética del American Institutes for Research (AIR) revisó el protocolo de investigación y dio el aval regional para su implementación. Para la realización de esta investigación se solicitó un consentimiento informado verbal de cada participante previo a las entrevistas y observaciones (Anexo 2). En todo momento los participantes recibieron un trato digno, respetuoso y profesional, y todos sus datos fueron manejados con total confidencialidad. Los resultados se almacenaron en una base de datos nacional con formato digital que fue puesta a disposición de los miembros de la RedLEI para futuras investigaciones.



Recopilación de datos y métodos de investigación

Tabla 1:
Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos

# Preguntas de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1. ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?	Asignaturas pertinentes del currículo seleccionado	7 asignaturas	Las y los investigadores recolectaron lo que estaba disponible públicamente y luego 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?	Asignaturas pertinentes del currículo seleccionado	7 asignaturas	Las y los investigadores planificaron, coordinaron y realizaron las entrevistas a docentes formadores y docentes en formación
	Entrevistas con docentes formadores	6 entrevistas con docentes formadores	
	Entrevistas con docentes en formación	8 entrevistas con docentes en formación	
	Análisis documental de los planes de clase de docentes formadores	4 planes de clase analizados	
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	Entrevistas con docentes formadores	6 entrevistas	Uno a uno con los 6 docentes formadores en la muestra.
	Entrevistas con docentes en formación	8 entrevistas	Uno a uno con los 8 docentes en formación en la muestra.
	Análisis documental de los planes de clase de docentes formadores	4 planes de clase analizados	Revisión documental de los planes de clase.

Análisis de datos

En noviembre de 2018 el equipo de investigación participó en un taller a fin de discutir el procedimiento a seguir para el análisis de la información proveniente del mapeo de currículums, entrevistas, y observaciones, para responder las preguntas de investigación. Previo al taller, el equipo de investigadores regionales fue capacitado en el uso del *software* MAXQDA para análisis cualitativo, de manera que al llegar al taller todos tenían el dominio necesario para utilizar, de forma eficiente, la herramienta digital de apoyo para la organización de los datos y su posterior análisis.

Una vez realizado el mapeo, las entrevistas y observaciones y habiendo tenido todos los datos digitados, se procedió a la elaboración de un árbol de categorías a partir del marco conceptual del estudio (Anexo 3) que fue utilizado para la codificación de todo el material recolectado.

La coordinación y asesoras de la investigación propusieron un primer árbol de categorías que fue revisado y validado en el taller regional con el equipo de investigación. Después de analizar la propuesta fueron agregados ámbitos complementarios a cada dimensión. Estas surgieron de la propia información recolectada, así como categorías que se denominaron “generales” debido a que no se relacionaban directamente con los ámbitos de las tres dimensiones del marco conceptual, pero que ofrecían información que enriquecía el análisis para responder a las preguntas de investigación (tabla 1). En el caso de la dimensión 3 se realizó una modificación de los ámbitos propuestos inicialmente; en la tabla 2 se puede observar

la versión final. Más adelante se puede leer la definición de los ámbitos complementarios y las categorías generales que se agregaron.



Tabla 2:
Árbol de categorías para análisis de datos

Dimensión 1. Desarrollo infantil	Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI	Dimensión 3. Evaluación
<p>Teorías del desarrollo</p> <p>Teorías del aprendizaje y motivación</p> <p>Desarrollo del lenguaje</p> <p>Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura</p> <p>Etapas del aprendizaje de la lectura*</p> <p>Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura</p> <p>Etapas del aprendizaje de la escritura*</p> <p>Neurociencia de la LEI</p> <p>Psicología y sociología de la lectoescritura</p> <p>Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI</p> <p>Bilingüismo</p> <p>Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura</p>	<p>Concepto de lo impreso</p> <p>Conciencia fonológica</p> <p>Principio alfabético</p> <p>Vocabulario</p> <p>Fluidez lectora</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Lenguaje oral</p> <p>Conexiones entre lectura y escritura</p> <p>Grafomotricidad</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Convenciones de la escritura</p> <p>Habilidades implicadas en LEI*</p> <p>Cultura lectora*</p>	<p><i>(Versión original)</i></p> <p>Propósito y tipos de evaluación. Diseño de evaluaciones formativas.</p> <p>Aplicación de evaluaciones formativas.</p> <p>Interpretación y uso de los resultados de la evaluación.</p> <p><i>(Versión final)</i></p> <p>Propósitos de la evaluación.</p> <p>Tipos de evaluación.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes.*</p> <p>Diseño de herramientas de evaluación.</p> <p>Aplicación de herramientas de evaluación.</p> <p>Interpretación y uso de los resultados de la evaluación.</p>
Categorías generales		
<p>Enfoque teórico</p> <p>Prácticas pedagógicas</p> <p>Medios didácticos</p> <p>Práctica para los docentes en formación</p> <p>Supervisión/Acompañamiento</p> <p>Formas de evaluar el aprendizaje</p> <p>*Ámbitos complementarios.</p>	<p>Estándares nacionales</p> <p>Acceso a currículo nacional que se espera que se enseñe</p> <p>Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI</p>	<p>Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI.</p> <p>Bibliografía.</p> <p>Perfil del docente formador.</p>

Definición de ámbitos complementarios

- *Etapas del aprendizaje de la lectura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se comprende el lenguaje escrito.
- *Etapas del aprendizaje de la escritura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se expresan hechos, pensamientos y sentimientos mediante signos gráficos.
- *Habilidades implicadas en LEI:* Todas las habilidades involucradas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.
- *Cultura lectora:* Prácticas relacionadas con la promoción de la lectura habitual y regular de libros, materiales de información impresos o digitales para buscar conocimiento, información o entretenimiento a través de la palabra escrita.
- *Evaluación de los aprendizajes:* Proceso continuo, integral y participativo, que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997).

Definición de categorías generales

- *Enfoque teórico:* Incluye el paradigma, marco conceptual, referente, posición o punto de vista para analizar la lectoescritura inicial con la intención de comprender e interpretar su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Prácticas pedagógicas:* Acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y la forma de relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez, y Vallejo, 2013).
- *Medios didácticos:* Componentes mediadores del aprendizaje que contribuyen al logro de los objetivos de un contenido dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Cervantes y Colmenero, 2016).
- *Práctica para los docentes en formación:* Programación de actividades que enfrentan al docente en formación a situaciones reales en las que observa, interviene, reflexiona, reconstruye, valora, desarrolla habilidades para la solución de problemas y reafirma su compromiso social y ético, con la intención de ir construyendo su identidad como docente (Sayago y Chacón, 2006).
- *Supervisión/acompañamiento:* Monitoreo pedagógico que consiste en el seguimiento permanente de las tareas asignadas al docente en formación o docente formador, con el objetivo de conocer el nivel de su



desempeño para asesorarlo y capacitarlo según sus resultados (Regalado, Tantaleán y Vargas, 2016).

- *Formas de evaluar el aprendizaje:* Proceso que permite obtener evidencias para juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje e implementar acciones de mejora.
- *Estándares nacionales:* Instrumentos para acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos educativos y miden la adquisición de conocimiento por los estudiantes, el desempeño de los docentes, de los directivos y de los administradores del sistema escolar (Bellei, Contreras, y Valenzuela, 2010).
- *Acceso al currículo nacional que se espera que enseñe:* Posibilidad de conocer y consultar el currículo nacional que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo alumno en cada nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo.
- *Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas asignadas a la enseñanza del conocimiento de LEI según los programas de los cursos mapeados.
- *Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas que los docentes formadores o los docentes en formación indican que se dedicaron para la enseñanza de conocimiento de LEI según las observaciones y entrevistas realizadas.

- *Bibliografía:* Fuentes de consulta y búsqueda representadas en libros, revistas, periódicos, entrevistas, documentos, películas, emisiones de radio o televisión, información de internet, discos multimedia, avisos publicitarios, etc. (Patiño, 2005).
- *Perfil del docente formado:* Conjunto de competencias requeridas para realizar la actividad profesional como docente formador de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad de una institución determinada.

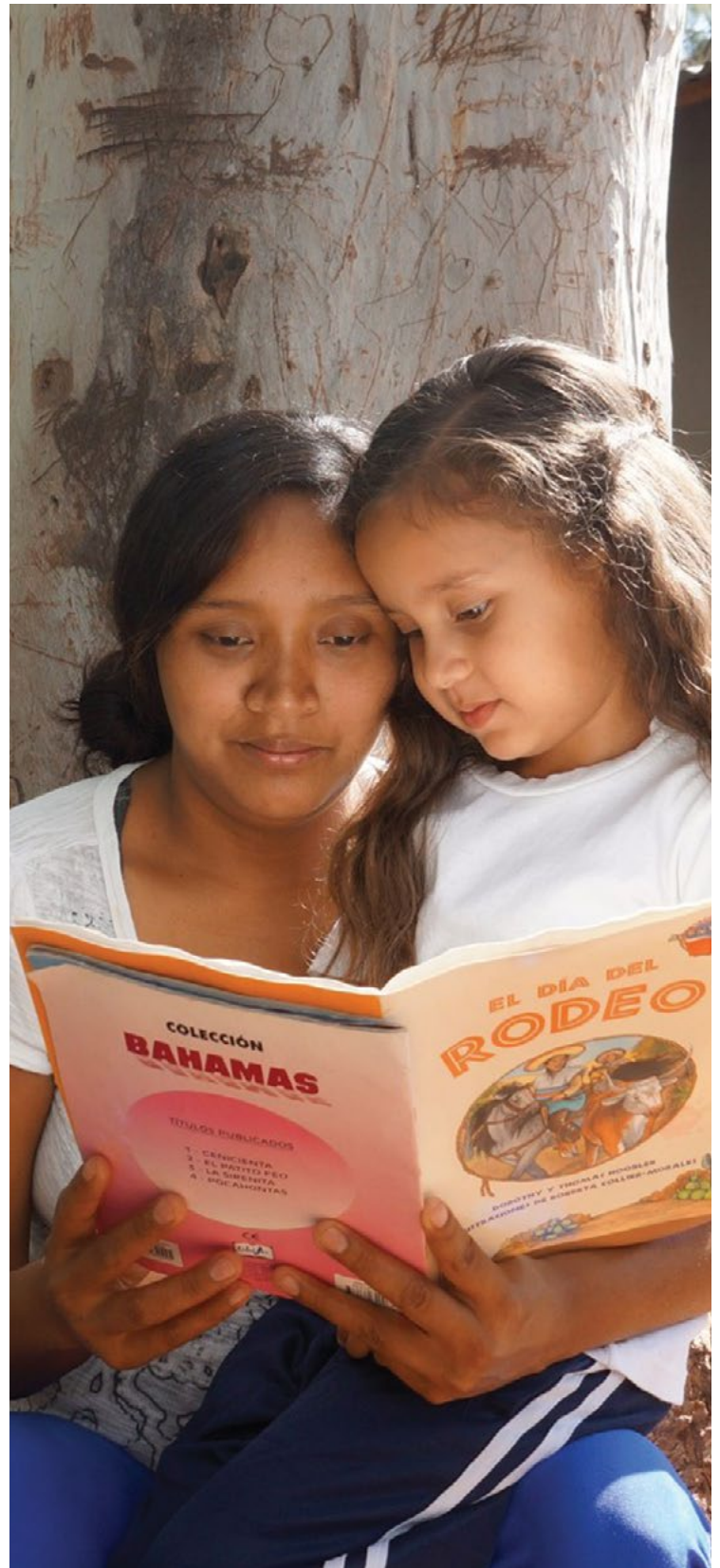
Una vez definida la versión final del árbol de categorías de análisis, el equipo de investigadores nacionales inició el proceso de codificación con la ayuda del *software* MAXQDA. El equipo contó con el apoyo permanente de la coordinación regional del estudio que apoyó el proceso en reuniones semanales y revisiones intermedias de la información codificada. Al tener toda la información codificada, se recuperaron los segmentos para la realización de un análisis de tipo categorial que permitió responder las preguntas de investigación.

Para responder la primera pregunta de la investigación ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura? se utilizó la información del mapeo de los currículos que fue codificada en las categorías relacionadas

directamente con las tres dimensiones del marco conceptual del estudio.

La triangulación de datos de diferentes fuentes permitió responder la segunda pregunta: ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual? y la tercera, ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?. Para lograrlo, se analizó la información obtenida del mapeo del currículum, las entrevistas y observaciones organizadas en categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual y de las generales.

Al finalizar la etapa de codificación se realizó un taller regional para discutir los hallazgos y definir los criterios de escritura de los reportes de investigación por país. En este momento se proporcionaron las herramientas para que cada investigador realizara la redacción del informe final. Durante dos meses se realizaron sesiones individuales para discutir los resultados, y los investigadores recibieron retroalimentación de los productos entregados, lo que permitió la redacción y edición del informe final para su posterior publicación.



Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados de investigación, organizados a partir de las tres preguntas de investigación. Primero se analiza cómo se alinea el programa de la formación inicial docente (PF) con la evidencia internacional presentada en el marco conceptual sobre cómo los niños y niñas aprender a leer y escribir, y qué deben saber y poder hacer los docentes para enseñar con éxito la lectoescritura, luego se presentan y examinan las brechas y fortalezas que se identificaron en el PF siempre a la luz de la evidencia internacional sobre la enseñanza exitosa de lectoescritura presentada en el marco conceptual. Finalmente, se identifican y estudian las diferencias entre el currículo prescrito y lo que realmente fue implementado en el aula universitaria.

Pregunta 1.

¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y escribir, y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectoescritura?

Dimensión 1. Desarrollo infantil

Para abordar la dimensión de desarrollo infantil la evidencia plantea 13 ámbitos que deben ser abordados en los programas de formación inicial docente en el marco de la LEI (tabla 1).

Los resultados del estudio indican que el programa de estudios mapeado deja fuera cinco ámbitos: neurociencia de la LEI, psicología y sociología de la lectoescritura, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, bilingüismo y transferencia de aprendizaje de L1 a L2. La ausencia de estos ámbitos conlleva la falta de los conocimientos necesarios en las futuras docentes y docentes sobre cómo, durante los

primeros años de la infancia, el cerebro de los niños y las niñas desarrolla una red para apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura (McLaren, Ries, Xu, y Johnson, 2012).

Los demás ámbitos sí son impartidos en uno o varios cursos, esto se detalla en la siguiente tabla. También ofrece información sobre cómo se cubren esos ámbitos. Un elemento que resultó común entre los cursos fue que el PF no definía tiempo específico para abordar cada tema, ni definía el total de horas para cada asignatura, solo definía que debían abordarse 80 horas, 48 teóricas y 32 prácticas.

Tabla 3:
Dimensión 1 - Desarrollo infantil en el PF

Ámbito	Cursos	Enfoque teórico	Bibliografía
Teoría del desarrollo	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial Psicología de la educación Didáctica de lenguaje	No aparece	Referencias de instituciones educativas reconocidas Referencias pertinentes y actualizadas
Teorías del aprendizaje y motivación	Psicología de la educación	No aparece	Referencias son pertinentes, pero no tan actualizadas (2000-2010)
Desarrollo del lenguaje	Desarrollo curricular lenguaje III: Gramática Didáctica de lenguaje	No aparece	Referencias son pertinentes con el ámbito de desarrollo de lenguaje Referencias enfocadas en la didáctica
Fundamentos de E/A de la lectura	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial Desarrollo curricular lenguaje IV: Comunicación escrita	No hay ningún enfoque teórico específico para abordar estos contenidos o el ámbito en cuestión.	Referencias son secuencias didácticas La normativa es una referencia con bastante presencia
Fundamentos de E/A de la escritura	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial	No hay ningún enfoque teórico específico para abordar estos contenidos o el ámbito en cuestión.	Son referencias pertinentes en el sentido didáctico y práctico, pero no teórico
Trastornos del desarrollo de la LEI	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial		

Fuente: Elaboración propia a partir de actividad de mapeo.

Nota: ND (No definido).

Hallazgos por ámbito

En el ámbito de **teorías del desarrollo** se abordan contenidos conceptuales como el desarrollo de la personalidad en los niños y niñas, el desarrollo físico-motor, cognoscitivo, emocional y social desde el nacimiento hasta la adolescencia. Además, incluye principios básicos y estrategias educativas según desarrollo psíquico, cognoscitivo y socioafectivo, propuesta que coincide con lo que Kress (2010) y Manghi (2011) plantean.

En el ámbito de **teorías del aprendizaje y la motivación** se abordan contenidos como los procesos psicológicos básicos del aprendizaje, el proceso de aprendizaje y tipos de desarrollo según los niveles de desarrollo de los niños y niñas, modelos y las diferentes teorías del aprendizaje, tipos de motivación –intrínseca y extrínseca– en el contexto del aprendizaje y los factores que determinan la motivación para el aprendizaje para poder tomar decisiones educativas de manera efectiva (IRA, 2007). En ese sentido, esos contenidos están vinculados con lo que la evidencia presentada en el marco conceptual plantea.

Por otro lado, **las teorías del aprendizaje y la motivación** abordadas en el PF no están vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de LEI. Por ello los docentes se están formando con conocimientos insuficientes. Esto hará difícil que a futuro puedan tomar decisiones educativas sobre el proceso de enseñanza de la lectura y escritura y diseñar estrategias

coherentes con los procesos de aprendizaje y motivación hacia la lectura y escritura específicamente.

Tanto en el ámbito de **Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de la lectura** como en el de **Fundamentos de enseñanza y aprendizaje de la escritura** se abordan algunos contenidos que están vinculados con la evidencia actual sobre enseñanza de LEI. Por ejemplo, hay contenidos conceptuales relacionados con el conocimiento de las etapas de la adquisición de la lectura inicial, desde la lectura emergente hasta la lectura independiente. Los contenidos también se enfocan en dar a conocer ciertas habilidades del acto lector. En el caso de la escritura, aborda los niveles de la construcción de la escritura, la maduración para la escritura y los diferentes tipos de desarrollo para completar la maduración para la escritura (desarrollo afectivo, psicológico, motriz y psicomotor). Sin embargo, en ambos casos solo se presenta un listado de contenidos, sin especificar los enfoques y las habilidades específicas de la lectura que son abordadas, así como su proceso de construcción (Hoover y Gough, 1990). Además, no hace explícito que el proceso y desarrollo de la escritura se inicie desde las primeras fases del desarrollo de los niños y las niñas, lo que pueden tener implicaciones en las decisiones pedagógicas que las futuras y los futuros docentes tomarán en sus clases.

Dimensión 2. Conocimiento del contenido sobre lectoescritura inicial (LEI)

De los 13 ámbitos establecidos por nuestro marco teórico como fundamentales en la formación de un/a docente, el programa analizado no integra siete. Estos son: concepto de lo impreso, conocimiento fonológico, principio alfabético, vocabulario, conexiones entre lectura y escritura, habilidades implicadas en LEI y cultura lectora.

La ausencia de estos ámbitos en un programa que se propone formar a docentes que llegarán al aula a enseñar la LEI constituye una limitación. Según la evidencia los conocimientos presentados son clave para desarrollar una enseñanza efectiva de la LEI. Por ejemplo, si no se está abordando el principio alfabético, la futura o el futuro docente no sabrá cómo enseñar a sus estudiantes que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre las letras escritas y los sonidos hablados, lo que puede representar dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, si se deja de fuera el ámbito del conocimiento fonológico, las y los futuros docentes no lograrán obtener conocimientos básicos sobre cómo enseñar a los niños y niñas a identificar los fonemas y a vincularlos con las letras que leen. Esta es una limitante de mucho alcance, considerando que la instrucción explícita del conocimiento fonológico en los primeros años de los niños y las niñas tiene impacto en su aprendizaje de la lectura y la escritura, pues a partir del desarrollo fonológico es que logran decodificar y posteriormente comprender.

Adicionalmente, se analizaron las propuestas metodológicas del programa para la enseñanza de LEI, el modelaje por parte del DF, el tiempo asignado para práctica de las metodologías, y la enseñanza para selección, elaboración y uso de material educativo para la enseñanza de LEI. En la tabla 4 se comparan estos aspectos.



Tabla 4:
Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI en el PF

Ámbitos	¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Bibliografía
Fluidez lectora	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial	ND	ND	ND
Comprensión de la lectura	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial Desarrollo curricular lenguaje II: Literatura infantil Desarrollo curricular lenguaje V: Didáctica de lenguaje	Comunicativo	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al tema
Lenguaje oral	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial Desarrollo curricular de lenguaje V: Comunicación oral	Comunicativo	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al tema
Grafomotricidad	Desarrollo curricular lenguaje I: Lectoescritura inicial	ND	ND	ND
Expresión escrita	Desarrollo curricular de lenguaje IV: Comunicación escrita Desarrollo curricular lenguaje V: Didáctica de lenguaje	Comunicativo	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al tema
Convenciones de la escritura	Desarrollo curricular lenguaje III: Gramática	ND	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al tema

Fuente: Elaboración propia a partir de actividad de mapeo.
ND = No Definido.

Hallazgos por ámbito

Sobre la **fluidez lectora** el PF aborda contenidos como la articulación de palabras, la fluidez y los tipos de lectura de acuerdo a la fluidez. Aunque la organización y presentación del PF no permite identificar con mayor detalle cuál es el enfoque teórico de este ámbito, se puede mencionar que sí está considerando que la fluidez está vinculada con las capacidades del niño y la niña para reconocer las palabras y articularlas, reconociendo los niveles de lectura de acuerdo a la fluidez y sus diferentes criterios como son la velocidad, exactitud y expresión adecuada (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Por su parte, con respecto al ámbito de **comprensión lectora**, el PF abarca contenidos que se vinculan a la comprensión lectora, pero no hay información adicional que permita concluir qué tanto se alinea a lo que plantea la evidencia. Lo que fue posible hacer son inferencias a partir de los contenidos enumerados en cuatro asignaturas: Didáctica de lenguaje, Desarrollo curricular de lenguaje I: Lectoescritura inicial, Desarrollo curricular de lenguaje II: Literatura infantil y Desarrollo curricular lenguaje IV: Comunicación escrita. Estos contenidos se detallan en la tabla 5. Contenidos de comprensión lectora en el PF.

Tabla 5:
Contenidos de comprensión lectora

Asignatura	Contenido
Didáctica de lenguaje	Taller de comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora
Desarrollo curricular de lenguaje I: Lectoescritura inicial	Los niveles de comprensión lectora Las macrohabilidades: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora
Desarrollo curricular de lenguaje II: Literatura infantil	Descodificar, comprender e interpretar.
Desarrollo curricular de lenguaje IV: Comunicación escrita	Los modelos de la comprensión lectora Los niveles de la comprensión lectora Las estrategias de comprensión lectora

El PF estudiado propone que la capacidad de leer va más allá de la mera decodificación y que esto implica poder entender el texto e interpretarlo. Además, refuerza las macro habilidades de la comprensión y los diferentes niveles de la comprensión lectora. Sin embargo, no se declara el enfoque teórico en el que se sustenta el abordaje de este ámbito.

Los contenidos vinculados al ámbito de **lenguaje oral** se enfocan en aspectos como estrategias para el desarrollo del lenguaje oral y en las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral; la organización y presentación de los contenidos no permiten identificar si se hace una conexión explícita entre el lenguaje oral como una habilidad primaria base para el desarrollo de la lectura y la escritura (ASHA, 2001) y cómo puede construirse en el aula dicha conexión, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

- La comunicación oral y la comunicación escrita. Diferencias
- Códigos no verbales de la comunicación oral
 - El gesto y el movimiento corporal
 - El espacio social y la distancia
- Tipos de textos orales según los interlocutores
- La habilidad de la comprensión oral
 - Estrategias de comprensión oral
 - Actividades metodológicas para el desarrollo de la comprensión oral
- La habilidad de la expresión oral
 - Estrategias para la expresión oral

- Actividades metodológicas para el desarrollo de la expresión oral

La oralización de la comunicación escrita y su didáctica (Categorías por dimensión\ D2\7. Lenguaje oral. Porcentaje: 25.48%. DCL Comunicación Oral. Posición 39-62).

Sobre el ámbito de las **conexiones entre lectura y escritura** el PF menciona a la escritura como un proceso que tiene sus bases en la lectura, menciona la diferencia entre la comunicación oral y la comunicación escrita y las etapas de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, deja fuera la enseñanza y práctica de estrategias didácticas que vinculen la escritura con la lectura de textos como una actividad facilitadora de la comprensión lectora (International Reading Association, 2007; Steve Graham y Michael Hebert, 2010; Shanahan, 2015). Las implicaciones en el aula se verán reflejadas en el poco conocimiento y manejo de estrategias que integren el aprendizaje tanto de la lectura y escritura como procesos interdependientes, lo que dificultará la capacidad del docente de planificar e implementar unas estrategias que promuevan el desarrollo de la LEI.

Grafomotricidad

El PF presenta en una sola asignatura los contenidos que permiten identificar la noción que el PF tiene sobre el ámbito de grafomotricidad, como se puede ver en el siguiente extracto del programa:

- La maduración para la escritura
 - *Desarrollo afectivo en el acto grafomotor*

- *Desarrollo psicológico*
- *Desarrollo motriz*
- *Desarrollo psicomotor: esquema corporal, lateralización e intervalo*
- *La grafomotricidad*
 - *Coordinación vasomotora*
 - *Constancia de la forma*
 - *Coordinación entre prensión del útil y presión de este sobre el soporte*
 - *Automatización del barrido*
 - *Codificación y decodificación de señales auditivas y visuales*
 - *Tipos de trazos: palotes, giros y bucles*
 - *Automatización de los giros levógiro y destrógiro y su combinación (PF, 2016: 50-51)(Categorías por dimensión\D2\9. Grafomotricidad. Porcentaje: 13.50%. DCL Lectoescritura Inicial. Posición 7-25).*

La investigación propone que el DeF conozca sobre los patrones motores, la aptitud para el desarrollo del trazo en los niños y niñas y su respectiva ejecución. No aparecen en la presentación de los contenidos aspectos como la macro motricidad, la motricidad media, entendida como movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar, con base corporal estable (Alviz, 2012). Aspectos que representan una base fundamental para que el niño o la niña pueda hacer rotaciones de las manos, digitaciones más finas y reproducciones de un gesto o grafismo en el aire, suelo, papel o pizarra (Alviz, 2012) pre requisitos para la consolidación de la LEI.

Sobre el ámbito de **expresión escrita** se concentra, sobre todo, en una asignatura, aunque la escritura aparece como una noción útil, el PF no especifica cómo desarrollar a través de estrategias metodológicas la capacidad de expresar ideas y conocimientos por escrito en niños y niñas del nivel inicial de primaria (desde primero a tercer grado). Es un contenido que está más orientado a los últimos grados de la primaria (cuarto, quinto y sexto grado).

El abordaje del ámbito de expresión escrita en el PF comprende los tres procesos cognitivos, interactivos recursivos que plantean Hayes y Flower (1980) sobre la planificación, transcripción y revisión de textos y la visión del proceso de la escritura según un propósito, como se puede ver en la siguiente cita:

- La habilidad de escribir. La escritura como proceso.
 - La planificación.
 - La textualización.
 - La revisión.

(Categorías por dimensión\D2\10. Expresión escrita. Porcentaje 28.69% DCL Comunicación Escrita Posición 52-91).

En ninguna de las dos asignaturas en las que se aborda el ámbito se diferencia cómo se aplica y adecuan estos contenidos a la enseñanza de niños y niñas del primer ciclo de básica o cómo se aplicaría en niños y niñas de segundo ciclo; pues hay diferencias entre enseñar el proceso en los niveles iniciales y finales de la primaria.

Las **convenciones de la escritura** se enfocan en contenidos que abordan las normas y las reglas de la escritura en español, como el correcto uso de la ortografía, la gramática, la sintaxis de la escritura y la lectura (Aragón, 2007). Evidencia de esto es que hay una asignatura exclusivamente dedicada a la gramática.

Este es uno de los pocos ámbitos, casi el único, en el cual el PF hace recomendaciones sobre estrategias metodológicas. Sin embargo, siguen siendo poco detalladas y sin una vinculación con el dominio de una competencia para la enseñanza de LEI. En algunos momentos la redacción de las competencias es incorrecta, ya que se plantean en infinitivo como un objetivo:

- *Relacionar la gramática con la vida diaria:* partir de ejemplos de periódicos, intervenciones orales, frases célebres, refranes populares, pequeñas lecturas, casos cotidianos manifestados por los estudiantes, etc., de los que se deriven situaciones gramaticales.
- *Es buena idea dedicarle al menos dos clases a la reflexión en torno a la importancia del lenguaje y de la gramática como un elemento que ayuda a estructurar el pensamiento.*
- *Relacione en todo momento esta asignatura con procesos de lectura y de escritura.* La gramática no es, bajo ningún punto de vista, un componente aislado.

(Categorías por dimensión\D2\11.

Convenciones de la escritura Porcentaje
17.77% DCL Gramática Posición 30-56).

A partir de las constataciones antes mencionadas se puede concluir que:

a) Existe poca profundidad en enfoques teóricos para enseñar los ámbitos

El enfoque teórico y curricular que el PF define en sus planteamientos es el comunicativo y menciona que espera que el y la futura docente dominen 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”*. Sin embargo, ninguno de estos enfoques –comunicativo y por competencias– tiene una referencia teórica explícita, ni vinculada a la enseñanza de la LEI que le brinde a la o al DF una orientación teórica; además se carece de correspondencia entre la propuesta de competencias, los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, con las actividades propuestas y el procedimiento de evaluación.

Además, uno de los principales problemas es que el PF no es explícito en cuanto a las competencias que desea desarrollar en las y los DeF, y menos en cuanto a las competencias vinculadas a la enseñanza de LEI. Por lo que no se puede analizar si hay correspondencia entre las competencias esperadas y las estrategias metodológicas planteadas por el PF.

Lo contrario sucede con el enfoque comunicativo –definido por el PF como uno de sus principales enfoques curriculares– el cual plantea que los futuros docentes deben desarrollar macro habilidades

como la expresión oral, la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora; y las estrategias metodológicas sugeridas en el PF coinciden con esa visión.

b) No se definen metodologías para enseñar cada ámbito

En el perfil del PF no se definen metodologías específicas para que las y los DeF aprendan a enseñar y desarrollar cada ámbito. Esto puede afectar el nivel de comprensión, fundamentación y manejo que los docentes en formación lleguen a desarrollar sobre las diferentes metodologías para enseñar a enseñar lectoescritura inicial. Solo en un caso muy particular, la asignatura de Didáctica de lenguaje en sí misma tiene como objetivo enseñar ciertas actividades y estrategias metodológicas a los DeF: *“Aplicar estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias de la comunicación y el lenguaje por medio de la práctica de talleres, proyectos y actividades didácticas. Se sugieren tres grandes áreas de trabajo desde la teoría y práctica, las cuales son la **organización de la biblioteca de aula, la implementación de diferentes talleres de literatura** y estrategias y **técnicas para el desarrollo del lenguaje**”* (Categorías por dimensión\D2\6. Comprensión de la Lectura Porcentaje 9.04% Didáctica de Lenguaje Posición 19-21).

c) No se modelan las estrategias recomendadas para enseñar las habilidades de LEI

Aunque aparece nombrado, el PF no plantea el modelaje de las metodologías de enseñanza de LEI. No se brindan criterios a través de los cuales el DF puede planificar y aplicar el modelaje. Las únicas referencias al modelaje

aparecen así: *“Para el desarrollo de los contenidos de esta asignatura, el docente utilizará y **modelará** las actividades didácticas para el proceso de expresión y comprensión oral, por lo que deberá dedicarse un porcentaje no menor del 15% de la carga horaria general a esta práctica”* (MINED, 2019: 259).

En todas las asignaturas se explicita que se deberán dedicar 32 horas de clases prácticas y 48 horas teóricas. Esto suma un total de 80 horas para el desarrollo de cada asignatura. Es importante decir que sí se sugiere que el DF planifique situaciones de práctica en las clases, pero sin determinar los criterios que esta práctica debe cumplir y sin vinculación con habilidades y aprendizajes de las y los DeF a través de esa práctica: *“el papel del profesor es organizar actividades para que el futuro docente tenga la posibilidad de movilizar (articular) los saberes adquiridos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); es decir, el estudiante se enfrentará a una situación problema de integración (compleja)... Ejemplo de estas actividades son: el proyecto, la solución de casos, el portafolio de evidencias, el debate escolar, la campaña de promoción, la dramatización, la estampa, el cartel, el collage y otras producciones”* (Categorías por dimensión\D2\6. Comprensión de la Lectura- Porcentaje 20.03%- DCL Lectoescritura Inicial. Posición 34-47).

d) No se enseña a seleccionar y usar materiales para la enseñanza de LEI

El PF hace mención de métodos de enseñanza, de algunas actividades que pueden ayudar a desarrollar ciertas habilidades en los niños y niñas, pero no las asocia a la selección ni al uso de herramientas o materiales específicos para enseñar cada habilidad. Cabe mencionar, que en general el ejercicio de comparar la evidencia con el PF ha sido limitado, debido a que el PF no presenta suficiente información sobre cómo aborda cada ámbito, no detalla enfoques teóricos ni lineamientos metodológicos que ayuden al DF para enseñar dichos ámbitos, para que los DeF sepan cómo desarrollarlos en la práctica.



Dimensión 3. Evaluación del aprendizaje de LEI

En la dimensión de evaluación de LEI, la evidencia indica que los docentes deben ser formados en seis ámbitos. De ellos el programa analizado no integra uno de los ámbitos: aplicación de evaluaciones. Al dejar fuera este ámbito, las y los DeF no tienen acceso a conocimientos sobre cómo aplicar y para qué sirven las diferentes herramientas y prácticas de evaluación y cómo usar los resultados para planificar y evaluar la lectura y escritura en sus estudiantes. Además, no acceden a conocimientos que les permitan, por un lado, tener la capacidad de monitorear el rendimiento de los estudiantes, pero también de tomar decisiones pedagógicas para la enseñanza de LEI a nivel del alumno individual, pero también del aula, de la escuela y del sistema.

Los ámbitos abordados son impartidos en uno o varios cursos con los mismos u otros nombres (tabla 6).

Tabla 6:
Dimensión 3. Evaluación en el PF

Ámbitos	¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Bibliografía
Propósitos y tipos de evaluación	Desarrollo curricular de lenguaje I: Lectoescritura inicial Evaluación de los aprendizajes	ND	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al ámbito
Diseño de evaluaciones formativas	Desarrollo curricular de lenguaje I: Lectoescritura inicial	ND	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al ámbito
Interpretación y uso de resultados	Desarrollo curricular de lenguaje I: Lectoescritura inicial Evaluación de los aprendizajes	ND	ND	Hay bibliografía pertinente y vinculada al ámbito

*Nota: ND (No definido).

Propósitos de la evaluación y tipos de evaluación

Aunque el PF no define un enfoque teórico explícito, sí plantea que su visión sobre la evaluación es desde un enfoque criterial, formativo o de proceso. En ese sentido, el PF retoma algunos aspectos de lo que la evidencia plantea al considerar que la evaluación debe ser un proceso para monitorear el proceso que llevan los niños y las niñas para establecer un punto de referencia para su trabajo como docentes. Pero no profundiza en la diversidad de procedimientos, técnicas e instrumentos

para evaluar el proceso de aprendizaje de la LEI (Condemarin, 2010). Por ejemplo, el programa habla de evaluación de macro habilidad y micro habilidades de LEI, pero no de los diferentes procesos e instrumentos que se podrían aplicar para evaluar dichas habilidades.

Esto conlleva que las y los futuros docentes en formación no puedan reconocer y analizar la pertinencia de usar ciertos instrumentos estandarizados o cualitativos para la evaluación de LEI; lo que se traduce en que no tendrán conocimiento para elegir instrumentos pertinentes para monitorear su

propia enseñanza, ni para establecer puntos de referencia del avance de sus alumnos, ni hacer los ajustes que deben hacer en su propia práctica para impactar positivamente el aprendizaje de sus alumnos.

Diseño de evaluaciones formativas

Aunque el PF aborda contenidos sobre evaluación formativa, no refleja ningún contenido sobre el diseño de ese tipo de evaluaciones. Una de las principales implicaciones es que las y los docentes en formación no tendrán ni los conocimientos ni las habilidades para diseñar nuevas formas de evaluar el aprendizaje de LEI que permitan que sus estudiantes evidencien el potencial que poseen. Es decir, no tendrá herramientas ni conocimientos para detectar, diagnosticar y dar seguimiento adecuado a los diferentes procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Aplicación de evaluaciones formativas. El PF aborda la aplicación de evaluaciones de LEI, pero la información que provee el PF no permite concluir si son evaluaciones formativas u otro tipo de evaluaciones.

- Aplicación de criterios para evaluar la lectoescritura.
- Aplicación de indicadores para evaluar la lectoescritura (PF, 2016, pág. 52).

Interpretación y uso de resultados

El PF se enfoca en el uso de evaluaciones sumativas y en la información que estas pruebas





proveen. Los contenidos hacen referencia a tipos de evaluaciones que puedan registrar avances y logros de las y los estudiantes, es decir, una visión en la que la evaluación sirva para identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes (Chappuis y Chappuis, 2007). Sin embargo, el enfoque de interpretación y uso de los resultados que el PF plantea no necesariamente se vincula con la noción de que las y los DeF puedan usar los resultados para ajustar y mejorar su propio aprendizaje (Chappuis y Chappuis, 2007).

Conclusiones

La información recogida permite concluir que el PF inicial de docentes analizado se alinea solo parcialmente con la evidencia actual sobre lo que las y los futuros docentes deben saber y saber hacer sobre el desarrollo infantil para enseñar la LEI con éxito, los conocimientos que deben tener sobre LEI y las evaluaciones de aprendizaje de LEI. Y es que, aunque el PF sí aborda la mayoría de los ámbitos, se dejan fuera elementos fundamentales como el enfoque teórico para la enseñanza de LEI y, por ende, una vinculación explícita entre éste y estrategias metodológicas pertinentes.

En las asignaturas en las que se identificó el abordaje de los ámbitos, se hace mención explícita del enfoque curricular comunicativo, el enfoque constructivista y a un enfoque por competencias en el desarrollo de las asignaturas. Por algunas referencias generales que hace sobre el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje y algunas estrategias

metodológicas este PF propone una aproximación al proceso de aprendizaje desde los enfoques sociolingüísticos, constructivistas y socioculturales. Sin embargo, estos enfoques no se están haciendo explícitos ni se están vinculando con estrategias metodológicas de la enseñanza de LEI. Además, la forma en la que se presentan los contenidos del PF muestra que tiene una organización fuertemente enfocada en los contenidos conceptuales.

Esto tiene como resultado la carencia de lineamientos explícitos sobre enseñanza de LEI para la práctica docente y para las decisiones que los DF toman para el desarrollo de su asignatura. Es decir, en el PF no hay ninguna fundamentación teórica que guíe las decisiones del DF en la planificación de la asignatura

en cuanto a enseñanza de LEI (contenidos específicos, actividades, competencias a desarrollar, etc).

La falta de alineación con la evidencia actual sobre enseñanza de LEI dificulta que la o el docente formador tenga un marco teórico y metodológico con el cual pueda guiar y sustentar la planificación e implementación de su asignatura, de sus actividades, del modelaje de las prácticas basadas en la evidencia actual para formar a las y los docentes que van a enseñar a leer y escribir en El Salvador. Obviamente, esto llega a afectar el nivel de comprensión, fundamentación, manejo y decisiones que los DeF lleguen a tener sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial en el futuro.

Pregunta 2.

¿Cuáles son las fortalezas y brechas de los currículos de formación inicial docente de la región en el ámbito de la LEI con respecto a la evidencia actual sobre la enseñanza de la lectoescritura?

En este apartado se analizan las fortalezas y las brechas del currículo de la formación inicial de docentes en relación a la enseñanza de la LEI. El análisis de estos resultados partió de la información del mapeo del programa de formación de la licenciatura en primer y segundo ciclo de educación básica, de las entrevistas realizadas a los docentes formadores, el análisis documental de sus planes de clase y las entrevistas a los docentes en formación de esta carrera.

Fortalezas y brechas del PF sobre las dimensiones de desarrollo infantil, conocimiento de LEI y evaluación de LEI

Fortalezas

Entre las principales fortalezas se encontró que lo prescrito aborda la mayoría de los ámbitos de las dimensiones de desarrollo infantil, conocimiento de LEI y evaluación, pero especialmente los que están asociados a los conocimientos generales sobre desarrollo infantil. La mayoría de sus ámbitos se abordan en una asignatura especializada que se imparte al inicio de la carrera, lo que permite dar algunos elementos básicos, pero no suficientes, a las DeF y los DeF sobre el desarrollo infantil. No son suficientes porque no se vuelven a retomar explícitamente a lo largo de la carrera, ni se vinculan con la enseñanza de LEI.

Con respecto al conocimiento de LEI, el PF también tiene la fortaleza de abordar a profundidad los ámbitos de fluidez lectora y comprensión lectora. Es decir, los niños y las niñas tienen la capacidad de leer un texto con precisión, rapidez y expresión. No basta con decodificar, sino comprender e interpretar lo que se lee.

Enfoque teórico

Aunque no aparezcan en el PF, las y los DF reconocen algunos enfoques teóricos necesarios para la enseñanza de LEI. Esto se refleja en sus planes de clase, donde incorporan

referentes que sustentan algunos de los contenidos que ellos imparten. Por ejemplo, en uno de los planes de clase aparece:

Downing y Thackray (1974) definen la madurez para la lectura como “el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho.

Los problemas perceptivos viso-espaciales pueden aminorarse enseñando a los niños letra cursiva (Strauss y Lethinen, 1947) ya que al escribir con letra de molde presentan tendencia a espaciar las letras y palabras de forma inadecuada, a invertir letras y a no percibir la palabra como un todo. Sobre las ventajas de enseñar a escribir con la letra cursiva: Luis Bravo (1981), indica ciertas características de este tipo de letra que permite mayor rapidez, calidad y retención.

Prácticas pedagógicas

Las y los DF reconocen el modelaje como una práctica necesaria, aunque el PF no haga énfasis en dicha práctica. Esto se identifica en el discurso de los DF y en el de los DeF.

Por ahí es como mi idea más allá de presentar las metodologías, mucho lo que hago es modelarlos...cualquier metodología o enfoque para enseñar a leer debe ir acompañado del modelaje del docente... (Categorías generales\2. Practicas pedagógicas Peso: 0 Entrevistas DF\CR06_DF Posición: 25 – 28).

Se pudo observar a este docente en otra asignatura vinculada indirectamente a la enseñanza de LEI llamada Desarrollo curricular de lenguaje II: Literatura infantil; y se constató que dedica alrededor del 50% de la clase a hacer modelaje de estrategias de lectura en voz alta o lectura interactiva.

Las dramatizaciones y elaboraciones de cuentos como actividades para la comprensión lectora y expresión escrita son las más utilizadas entre los DF. Estas son prácticas pedagógicas sugeridas por el PF.

Dramatizarlo es también otro tipo de estrategia o que ellos elaboren un cuento a partir de lo que leen o hacer dibujitos de eso que les hemos contado... eso agiliza la mente de los niños y lo va preparando para que cuando le toque leer en serio se le facilite tener una imaginación despierta y poder entender lo que está leyendo (Categorías generales\2. Practicas pedagógicas Peso: 0Entrevistas DF\MM05_DF Posición: 42 – 44).

Medios didácticos (recursos y materiales para LEI)

Los materiales y recursos usados comúnmente por los DF en la carrera son libros grandes, libros pequeños, los programas de estudio nacionales, vídeos, presentaciones de power point, entre las más mencionadas. Sin embargo, no hay suficiente evidencia para concluir si el uso que hacen de estos medios es pertinente para la enseñanza de LEI.

Otro elemento, el uso de tecnología a través de la plataforma digital Sakai definida por el PF. Dado

que la carrera es de carácter semipresencial, la plataforma sostiene la parte no presencial. Es un recurso que permite que estudiantes del interior del país puedan acceder a educación superior.

Formas de evaluar el aprendizaje

Personas del PF reconocen que es necesaria la evaluación de carácter formativo en la LEI, interpretativa y criterial, mencionan, además, la evaluación de habilidades de la lectoescritura (macro habilidades y micro habilidades). Sin embargo, se observó un contraste con la implementación, pues en ninguna de las entrevistas con DF y DeF se menciona cómo se enseña a evaluar el aprendizaje de LEI, solo las y los DeF hacen referencia a que no es un tema en el que se profundice ni en el que se sientan tan preparados para diseñar y aplicar diferentes formas de evaluación de la LEI.

Estándares nacionales

Las DeF y los DeF indicaron que el tema de los estándares nacionales de aprendizaje de LEI sí se aborda en las asignaturas de Desarrollo curricular de lenguaje —aunque no aparece definido así en el PF— pero con poca profundidad y sin estudiar sus implicaciones, es decir, sin analizar su utilidad ni lo que implica en términos de estrategias metodológicas alcanzar dichos estándares.

Acceso al currículo nacional

El PF retoma el currículo nacional y en el caso de lo relacionado con la LEI, se abordan contenidos



del currículo nacional de Lenguaje y literatura para primer grado de educación básica. Además, las y los DF retoman, en sus planes de clase individuales, la presentación del currículo oficial de lenguaje y literatura, su enfoque, las competencias que debe desarrollar en primer grado, algunos contenidos y la relación que tienen con las unidades de contenido del PF docente, lineamientos metodológicos.

Referencias bibliográficas

Los principales referentes son recursos didácticos del Ministerio de Educación de El Salvador para la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y literatura, lo que representa una fortaleza pues buscan mantenerse alineados a los lineamientos nacionales sobre la enseñanza de LEI.

También incluyen el Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza de las lenguas. Se consideró esta última una referencia importante para la enseñanza y la evaluación

de las lenguas. Dicho marco define algunos enfoques para la enseñanza de las lenguas, tales como el desarrollo de las competencias comunicativas y los componentes para la enseñanza: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y además de algunas metodologías de enseñanza sugeridas a partir de esos enfoques.

Un referente bibliográfico importante fue el “Aprendizaje de la lectoescritura” de Fe y Alegría, Perú. Su principal fortaleza radica en su visión detallada del proceso y en el relato cuidadoso de los aspectos que la futura y el futuro docente deben reconocer en el proceso de aprendizaje: la perspectiva del desarrollo infantil, la función social de la escritura y la lectura, el impacto del contexto en la enseñanza y el aprendizaje de estas dos, la selección del método a seguir y la evaluación de la LEI (criterios, instrumentos, interpretación, etc). Sin embargo, no hay evidencia suficiente para asegurar qué partes específicamente de este texto se retoman en el PF.

Brechas:

Una sola asignatura para la enseñanza de LEI.

Una de las principales brechas identificadas en este PF es que solo una asignatura concentra el abordaje de la mayoría de los ámbitos asociados al éxito en la enseñanza de LEI. Esta asignatura se imparte solo al inicio del PF, sin retomar otros contenidos o prácticas vinculadas a LEI al final de la carrera.

Ausencia de enfoque teórico. Para el caso de todos los ámbitos identificados, el PF no define un enfoque teórico explícito que fundamente y, sobre todo, guíe las acciones del DF para desarrollar dichos ámbitos.

Contenidos generalistas para primer y segundo ciclo de básica. El PF solo enumera contenidos que las docentes y los docentes en formación deben conocer para dar clases en primer y segundo ciclo de educación básica. Sin embargo, no se establece diferencia entre cómo enseñar y desarrollar habilidades de LEI a niños y niñas de primer ciclo de básica (entre primero y tercer grado) y los de segundo ciclo (entre cuarto y sexto grado). Hacer esta diferenciación es necesario puesto que se requieren habilidades, estrategias y diseño de actividades diferentes para cada nivel.

Diseño y práctica de instrumentos de evaluación de LEI. El PF no enseña cómo diseñar evaluaciones de LEI, solo aborda la revisión de evaluaciones ya diseñadas y preparadas, incluso se aborda el tema de la interpretación de los resultados, pero no el diseño de instrumentos de evaluación de LEI. Además, no hay tiempo para practicar con los instrumentos de evaluación que se presentan durante las clases magistrales.

Enfoque teórico:

El PF no define enfoques teóricos específicos que fundamenten la enseñanza de la LEI. Es por esto por lo que cada DF usa el enfoque teórico con el que se siente más cómodo, pero no necesariamente basado en la evidencia actual sobre la formación inicial docente en la enseñanza de LEI.

Poca claridad entre enfoques teóricos y métodos de enseñanza

Las DFy los DF confunden los marcos teóricos generales para la educación con los enfoques teóricos particulares de la enseñanza/aprendizaje de la LEI. Sin duda, conocen, al menos teóricamente, enfoques globales de la enseñanza como el constructivismo, pero los DF no lo están vinculando con la enseñanza específica de la LEI.

¿Y usted pudiera decir algún enfoque teórico que utilizó?

El constructivismo, o sea construyendo a qué están aprendiendo.

...pero en lectoescritura, ¿tenía algún referente?

Va como en este caso era más que todo la cuestión de la didáctica y la didáctica es como enseñar a que aprendan (Categorías generales\1. Enfoque teórico Peso: 0 Entrevistas DF\NG04_DF Posición: 54 – 56).

Prácticas pedagógicas

No hay vinculación entre prácticas pedagógicas y el desarrollo de habilidades específicas para la enseñanza de LEI. A pesar de que, tanto DeF como DF mencionan e identifican algunas de las prácticas pedagógicas que más usan como las dramatizaciones, la elaboración de cuentos, la lectura guiada, aprendizaje basado en grupo o clases magistrales, no hay una intencionalidad clara entre el uso de dichas estrategias y las habilidades que se pretenden desarrollar en los DeF para que en el futuro puedan enseñar exitosamente la LEI.

El modelaje no es una práctica pedagógica común entre las y los DF. El modelaje no es una práctica pedagógica sistemática, no es algo que prevalece en la implementación del PF y que por tanto deba ser asumida por el DF. Tampoco las DF y los DF priorizan espacios de modelaje y práctica de estrategias para la enseñanza de LEI.

Medios didácticos (materiales y recursos)

La plataforma virtual Sakai de la universidad no se acompaña de retroalimentación y acompañamiento a las DeF y los DeF, se ha convertido en un espacio en el que las DF y los DF suben material de lectura y videos que se discuten en foros abiertos, sin dar mucha retroalimentación y acompañamiento.

Dificultades de conectividad de DeF para usar plataforma Sakai. En las zonas en las que viven los DeF de los departamentos de Morazán y Chalatenango, el internet no es un servicio que está a su disposición las 24 horas y, a veces, deben trasladarse a otras comunidades para

conseguir conexión para sus computadoras o ir a un ciber café.

Afecta en un 40% que hay estudiantes que no envían la tarea porque viven en zonas donde no hay buena conexión de internet, entonces sí limita un poco... (Categorías generales\3. Medios Didácticos Peso: 0 Entrevistas DF\SL03_DF Posición: 60 – 63).

Práctica para los docentes en formación

No hay criterios para planificar práctica de LEI.

El PF no define criterios que guíen al DF para planificar espacios de práctica y completar las 40 horas que el PF exige como tiempo para práctica en cada asignatura. Esto se confirma cuando las DF y los DF no mencionan espacios de práctica concretos vinculados a la enseñanza de LEI. La práctica de la enseñanza de LEI puede suceder fuera del salón de clases universitario, pero no porque el DF lo planifique. En muchos casos es porque los DeF y las DeF ya trabajan en colegios privados y tienen la oportunidad de enseñar a leer y escribir.

Ellas sí ponían en práctica lo que estábamos aprendiendo durante la clase, pero porque trabajaban en colegios particulares. Ellas me decían “fíjese que hicimos la técnica que aprendimos con usted y me salió bien bonita con mis alumnos”, entonces sí ponían en práctica, pero solo las que ya son docentes (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 Entrevistas DF\MM05_DF Posición: 70 – 7).

Momentos de práctica durante la clase. Cuando la práctica en clase sucede, no refleja un objetivo claro e intencionado de aprendizaje y de desarrollo de las habilidades para la enseñanza LEI. En otros casos, los espacios de práctica pueden suceder durante el tiempo de clase, sobre todo en espacios de microenseñanza, es decir, uno de los DeF hacía las funciones de un docente en aula y sus demás compañeros cumplen el rol de los niños y niñas.

Hacíamos como práctica, hipotéticamente estábamos frente a un grupo de niños. Desarrollábamos un cuento, lo escogíamos y lo leíamos a los compañeros (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 Entrevistas DeF\GC06_ DeF Posición: 60 – 65).

Práctica docente al final de la carrera no se enfoca en LEI. El PF está organizado de forma tal que hay asignaturas, al final de la carrera, destinadas a la práctica docente en una escuela y aula real. Sin embargo, no está organizada ni orientada a la práctica específica de la enseñanza de LEI. Los DeF van a su práctica docente, pero deben apoyar a los docentes de planta en cualquier asignatura del nivel básica; sin seguridad de que podrán practicar la enseñanza de LEI. Esta práctica docente puede coincidir con la enseñanza de LEI en un aula real, Sin embargo, no es una planificación sistemática de dicha práctica ni reservada explícitamente para el aprendizaje de cómo enseñar a leer y escribir.

Nosotros llegamos y nos ponemos en disposición del CE y como le digo casi siempre



ellos dicen que necesitan el refuerzo en eso, pero por ejemplo ya en la práctica profesional que cursamos en la licenciatura, ya no va enfocado al trabajo del aula, sino más en trabajo en el CE, gestión, administrativo, comunitario (Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 Entrevistas DeF\ACH07_DeF Posición: 26 – 29).

Estas limitaciones en la práctica ilustran como el DeF tiene pocos momentos de práctica en un aula y en la carrera en general. Cuando sí tienen estos espacios para practicar, las experiencias son diversas, poco sistemáticas y con poco acompañamiento de parte de sus DF. Esto puede generar confusiones sobre la enseñanza de LEI. Además, las DeF y los DeF mencionaron que no se sienten preparados para enseñar a leer y escribir en un aula de primer grado. Aunque reconozcan que a nivel conceptual han recibido contenidos importantes, la práctica es un elemento que ha quedado relegado y que puede tener consecuencias negativas en su desempeño en la enseñanza de lectura y escritura en primer grado.

Supervisión y acompañamiento a DF

Previo a plantear las brechas en este tema, es necesario explicar cómo se lleva a cabo en la universidad. La supervisión y acompañamiento para las DF y los DF se basa en el Reglamento Administrativo Académico de la universidad, el cual define dos tipos de responsables: la dirección del departamento de educación y la coordinación de la carrera. Sin embargo, el

segundo es a quien el reglamento le otorga mayor responsabilidad y quien tiene más injerencia en las actividades propias de la supervisión de los docentes formadores. En el caso de las funciones de la coordinación de la carrera en el tema de supervisión, el reglamento plantea en los siguientes apartados del artículo 14:

Art. 14.- Son funciones de las Direcciones de carrera, en lo concerniente a este Reglamento:

d) Colaborar con las diferentes instancias académicas de la Universidad en el seguimiento de la calidad académica de la carrera que dirige.

g) Ser el enlace con las jefaturas de los departamentos que sirven asignaturas a la carrera que dirige.

La dificultad es que muchos de las DF y los DF no pertenecen al Departamento de Educación, sino a otros departamentos como el de Comunicaciones y Cultura, Psicología y Salud Pública o las ingenierías. Esto hace difícil que el coordinador de la licenciatura en primer y segundo ciclo de básica pueda dar seguimiento y acompañamiento a estos DF.

Por otra parte, el contacto del coordinador de la carrera con la DF o el DF se piensa más desde la supervisión administrativa y el cumplimiento de ciertos requisitos al inicio y al final del semestre, que desde un acompañamiento pedagógico que contribuya a mejorar la práctica.

Formas de evaluar el aprendizaje

A pesar de que en el PF hay un posicionamiento claro sobre la concepción de evaluación en la que se basa, no hay nada prescrito sobre cómo evaluar el aprendizaje de los DeF sobre la enseñanza de LEI: no se definen competencias a dominar, ni aprendizajes o habilidades esperadas en relación a la enseñanza de LEI. Si el DF no tiene un lineamiento que lo oriente tampoco tiene herramientas basadas en evidencia que le ayuden a dar seguimiento sobre el dominio que sus DeF están alcanzando o no de ciertas competencias para la enseñanza de LEI.

Estándares nacionales

Desconocimiento sobre estándares nacionales. Tanto para las DF y los DF como para las DeF y los DeF fue difícil reconocer y explicar los estándares nacionales de LEI. Es decir, les resultó difícil reconocer lo que el estudiante debe saber y saber hacer en cuanto a LEI según su nivel educativo, ya sea porque no lo conocen o porque no lo recuerdan.

Sí entiendo que hay un estándar, un criterio, pero no lo conozco (Categorías generales\7. Estándares Nacionales Peso: 0 Entrevistas DF\SL03_DF Posición: 100 – 103).

Realmente no hay un instrumento válido hasta hoy que te diga cual es el nivel de lectura de los niños a nivel nacional (Categorías generales\7. Estándares Nacionales Peso: 0 Entrevistas DF\CR06_DF Posición: 81 - 82).

Me parece que sí. La verdad ahorita no recuerdo muy bien, pero creo que sí (Categorías generales\7. Estándares Nacionales Peso: 0 Entrevistas DeF\RA02_DeF Posición: 25-26).

Acceso a Currículo Nacional que se espera que se enseñe

La enseñanza del currículo nacional es parcial. Esto quiere decir que solo se abordan algunos contenidos de algunos grados de primer y segundo ciclo de educación básica; priorizando contenidos y enfoques de las asignaturas de Lenguaje y literatura. Esto provoca que no se profundice ni en contenidos ni en cómo se enseñan según cada grado de la educación básica.

Perfil del docente formador:

No hay un perfil específico para docentes formadores que enseñen a enseñar LEI. En primer lugar, aunque el PF define un perfil general para el DF, no define características específicas para aquellos docentes que deseen impartir las asignaturas vinculadas directa o indirectamente con la enseñanza de LEI. Esto provoca que no haya criterios y estándares sobre el nivel de especialidad y habilidad de las DF y los DF para la enseñanza de LEI. Por ejemplo, hay algunos que cuentan con más de 10 años en enseñanza de LEI, tanto en investigación en el área como en aulas de primer grado, pero otros no cuentan con experiencia en aula ni con conocimientos previos sobre la enseñanza de LEI.

No hay docentes especialistas en la enseñanza de LEI. Solo dos de seis DF entrevistados cuentan con especialidad en lectoescritura y con amplia experiencia en este tema ya sea como docentes de aula de primaria, investigadores e implementadores de proyectos.

Perfil de ingreso del docente en formación

El perfil de ingreso de los aspirantes a docencia es deficiente. A partir de lo expresado por las DF y los DF y los mismos DeF, se puede estimar que la cultura de lectura y escritura (gusto e interés por la lectura y escritura por placer, comprensión lectora) es muy baja o nula. Adicionalmente, la mayoría son personas que provienen de un entorno que no les permite tener contacto fácil y cotidiano con ambientes letrados, aspecto que influye en sus teorías implícitas sobre el valor de la lectura y la escritura y, por lo tanto, de la comprensión de los procesos de enseñanza de LEI.

Encontramos a estudiantes de profesorado que traen una lectura deficiente y eso también influye en el proceso de comprensión, de él mismo como un aprendiz (Categorías generales\13. Perfil de ingreso docente en formación Peso: 0 Entrevistas DF\MG02_DF Posición: 22 - 22).

En lo personal, a mí no me gustaba leer, me cuesta comprender bastante, que no soy de las que leo este documento y ya todo lo tengo entendido (Categorías generales\13. Perfil de ingreso docente en formación Peso: 0 Entrevistas DeF\AB08_DeF Posición: 47-48).

Conclusiones

Una de las fortalezas del PF es su definición del enfoque. Este plantea muchos retos a los responsables de la carrera, pues demanda que se construya y se plasme una vinculación clara del enfoque con cada uno de los elementos de un PF: objetivos de aprendizaje o competencias a dominar, estrategias metodológicas clave para desarrollar dichas competencias, presentación de los contenidos y espacios de participación y práctica para las y los DeF. Demanda también dar seguimiento constante a la operativización de este enfoque en la práctica de las DF y los DF.

Además, la universidad ha priorizado garantizar el acceso a educación superior a jóvenes del interior del país a través del diseño e implementación de herramientas digitales como la plataforma educativa Sakai. Este es un trabajo significativo no solo porque garantiza educación superior a estos estudiantes, sino que de esta forma también abre oportunidades a las comunidades de las que ellos y ellas provienen. Sin embargo, aún hay muchos vacíos en su formación como es la práctica de la enseñanza de LEI; estos vacíos pueden ser las causas de un conocimiento y manejo limitado sobre cómo enseñar exitosamente la LEI. Si no existe una práctica para las DeF y los DeF planificada de forma sistemática, coherente con las competencias y habilidades esperadas, basada en el modelaje y acompañamiento de parte de los DF, de nada sirve que el PF abordara todos los ámbitos que la evidencia actual propone para una enseñanza exitosa de la LEI.

Sumado a la falta de práctica para enseñanza de LEI, solo se dedica una asignatura a la enseñanza de LEI al inicio de la carrera. El tema jamás se vuelve a tocar, al menos no de forma intencionada o planificada. Las consecuencias de esto se reflejan en que las docentes y los docentes en formación olvidan estos conocimientos y habilidades y, al egresar no se sienten preparados para comenzar a trabajar y enseñar en un primer grado.

Finalmente, una de las grandes brechas es que el PF no está concebido para especializar a las DeF y los DeF en la enseñanza de LEI, pues la formación pretende más bien que conozcan y manejen los contenidos de todas las asignaturas de primer y segundo ciclo de educación básica. Esto es un planteamiento demasiado ambicioso y amplio que no permite especializar o profundizar en campos que son clave, como es la enseñanza de la LEI.

Pregunta 3.

¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?


Para dar respuesta a esta pregunta se trianguló la información obtenida en los instrumentos de mapeo del PF las entrevistas a los docentes en formación, a las DeF y los DeF y DF y los planes de clase. En relación con las dimensiones y las categorías generales establecidas para este estudio.

Dimensión 2. Conocimiento de contenido de LEI

En cuanto al ámbito de **comprensión lectora**, el **lenguaje oral** y la **grafomotricidad** se identificó que hay contenidos definidos en el PF que no se logran abordar en la implementación; pues el tiempo para desarrollar la asignatura vinculada

a LEI es bastante limitado y las DF y los DF deben priorizar las temáticas y actividades durante las cuatro clases presenciales y el resto a través de la plataforma digital Sakai. Por ejemplo, en la revisión de los planes de clase se encontró que las docentes y los docentes en formación se quedan solo en el nivel de conocimiento de los niveles de comprensión lectora, más no de lo que implica en la práctica la comprensión y dominio del desarrollo de estas macro habilidades.

Otra gran diferencia entre lo prescrito y lo implementado es que las estrategias metodológicas y actividades sugeridas en el PF para la enseñanza de LEI no son específicas para la enseñanza de la comprensión lectora,



por lo que el DF recurre a buscar por su cuenta ejemplos de estrategias y actividades concretas para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, sin tener claridad y dominio de estas.

Con respecto a la grafomotricidad, en la implementación las DF y los DF consideraron importante dedicar tiempo a la práctica de la letra script. Sin embargo, ni esta actividad, ni las reflexiones posteriores que las DF y los DF plantearon hacer con las DeF y los DeF, se asociaron a alguna habilidad o competencia en específico. Más importante que calificar y saber si la práctica de la letra script era una actividad útil o no, era saber si las DF y los DF seleccionaban sus propias actividades para diseñar e implementar sus clases a partir de los contenidos que se nombran en lo prescrito sin tener criterios o lineamientos teóricos y metodológicos basados en evidencia para desarrollar los contenidos.

Con respecto al ámbito de **expresión escrita** si bien se aborda en lo prescrito, en la implementación se visualiza a la escritura como un proceso mecánico y aislado y no como un proceso autónomo de auto conocimiento o producción de conocimiento propio.

En general, en la práctica se evidenció un vacío teórico, metodológico y didáctico en la implementación de los ámbitos.


Hallazgos por categorías generales

Ni en lo prescrito y lo implementado hay enfoques teóricos definidos para el abordaje de LEI, solo se habla de un enfoque teórico general en lo prescrito, siendo este el comunicativo y por competencias. En lo implementado, identificado a través de las entrevistas con DF se identificó que, como no existe un enfoque teórico para la enseñanza de LEI, cada uno decide posicionarse y seleccionar sus actividades y metodologías desde el enfoque teórico —o ideas de varios enfoques teóricos— con el que más cómodo se sienta el que más conoce o maneja. Esto plantea un riesgo de dispersión de enfoques teóricos para abordar la enseñanza de LEI y, por lo tanto, dispersión de acciones que no necesariamente están basadas en evidencia.

Prácticas pedagógicas

Tal como lo establece el PF hay un predominio de clases magistrales, foros de discusión virtuales o presenciales frente a momentos de práctica y movilización de saberes previos. En ese sentido, no hay ninguna diferencia con respecto a lo prescrito. En relación a lo implementado, se identificó que las DF y los DF usan algunas estrategias como la exploración de saberes previos, participación de estudiantes como parte de su práctica, pero no se refleja en sus planes de clase revisados.

Otra de las prácticas pedagógicas definidas en lo prescrito es el modelaje; aunque sin especificaciones sobre cómo realizarlo o en



qué momentos, etc. Sin embargo, en la revisión documental de los planes de clase, no aparece evidencia alguna sobre espacios destinados al modelaje por parte de la DF o el DF.

Medios didácticos (materiales y recursos)

Uno de los medios didácticos más relevantes es la plataforma virtual llamada Sakai en la cual el DF puede subir sus clases, organizar foros de discusión, video conferencias, entre otras actividades sugeridas por lo prescrito para ayudara desarrollar las clases semipresenciales. Sin embargo, esta plataforma no se ha aprovechando de esta forma pues en algunos casos no es un espacio virtual accesible para algunas de las DeF y los DeF del interior del país, por su limitada conexión a internet. En varias ocasiones deben trasladarse desde sus casas a buscar un cibercafé para obtener buena conexión.

Tiempo de práctica para los docentes en formación

En lo prescrito se reconoce la práctica como una actividad necesaria en la formación inicial de los DeF; deben dedicar el 40% del tiempo a la práctica, es decir, 32 horas. Además, se señala que el DF tiene que asumir la planificación de actividades que le permitan al DeF poner en práctica los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En lo implementado las 32 horas de práctica no se cumplen pues en las modalidades a distancia, solo hay disponibles 20 horas presenciales

y el resto a través del aula virtual. Las horas presenciales, en su mayoría, son dedicadas a clases magistrales o a espacios de reflexión, no necesariamente a práctica planificada para movilizar sus saberes adquiridos en clase.

Supervisión y acompañamiento a las docentes y los docentes formadores

Desde lo prescrito se establece que la supervisión para las docentes y los docentes formadores es responsabilidad de la dirección del departamento de educación de la universidad y la coordinación de la carrera. La segunda instancia es a quien el reglamento le otorga mayor responsabilidad y quien tendría más injerencia en las actividades propias de la supervisión de los docentes formadores. No hay una diferencia significativa entre lo que prescribe el reglamento como responsabilidad al coordinador de la carrera y lo implementado. Justamente, el director de la carrera, en lo implementado, cumple con ser el enlace y coordinación con las nueve jefaturas de los departamentos académicos que imparten asignaturas en las carreras de educación. La mayor diferencia se encuentra en que en la implementación no se da la coordinación y seguimiento al personal docente que imparte las asignaturas, al menos no de forma sistemática y periódica durante el semestre.

Formas de evaluar el aprendizaje

Desde el punto de vista de lo prescrito sí se reconoce la evaluación de carácter formativo, que considere a las DeF y los DeF, que busque apoyarlos y guiarlos en su proceso de aprendizaje adecuando metodologías, contenidos, espacios y tiempo. Sin embargo, en las entrevistas no se identificó un manejo de las diferentes formas de evaluar el aprendizaje de LEI.

Referencias bibliográficas

En el PF aparecen referencias bibliográficas para cada una de las asignaturas. Esta bibliografía es la que se ha usado para orientar el diseño de las asignaturas, pero también la que se recomienda para usar en la implementación de la asignatura. La principal diferencia es que en lo implementado no se observa que las DF y los DF están retomando las referencias que lo prescrito define. Más bien, ellos se enfocan en otro tipo de referencias bibliográficas como son libros de autores que exponen, desde lo teórico y no lo didáctico, los métodos de enseñanza de LEI.

Perfil del docente formador

Desde lo prescrito se establece que el docente formador debe contar con amplia formación y experiencia en la especialidad que va a impartir, grado mínimo de licenciatura y conocimientos y habilidades básicas para impartir cursos semipresenciales y manejo de recursos electrónicos y virtuales. Sin embargo, no todos los DF que han impartido asignaturas vinculadas a algunos de los ámbitos de enseñanza de LEI

cuentan con amplia experiencia en LEI como área de especialidad, pero tampoco en la enseñanza de LEI a docentes en formación. Se encontró que el promedio de años trabajando como DF en esta especialidad de LEI en la universidad o en otras instituciones formadoras de docentes es de tres años.

Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI

En lo prescrito se identificó una sola materia dedicada explícitamente a la enseñanza de la LEI. También se observó en cuatro asignaturas que podrían estarse desarrollando algunos contenidos y actividades que se vinculan con habilidades de LEI. Sin embargo, no están destinadas a formar en cómo enseñar la LEI. Por lo tanto, el tiempo total previsto para la enseñanza de LEI fue de 80 horas en el primer semestre del primer año de la carrera. Estas 80 horas se dividen en 48 teóricas y 32 prácticas. La diferencia surgió en las modalidades semipresenciales; pues solo se cuentan con cuatro sábados presenciales de aproximadamente cuatro y cinco horas de clase. Esto dió un total de 20 horas de clase presenciales. Finalmente, no hay suficiente evidencia para concluir cuánto tiempo planifican y dedican las DF y los DF a la gestión de clases en el aula virtual de SAKAI, provisto por la universidad.

Conclusiones

Las diferencias identificadas entre lo prescrito y lo implementado en la práctica con respecto a la enseñanza de LEI permite hacer un análisis sobre sus implicaciones. A continuación se enumeran algunas de estas.

En primer lugar, en la práctica las DF y los DF desarrollan actividades a partir de lo que ellos conocen sobre los diferentes ámbitos del conocimiento y enseñanza de LEI y con los que se sienten más cómodos. Retoman la mayoría de los contenidos que aparecen en lo prescrito, pero los planifican y desarrollan por cuenta propia.

Segundo, más allá del enfoque por competencias y el comunicativo definido por el PF, no hay otro enfoque teórico específico para la enseñanza de LEI. Esto ha provocado que en la práctica de las DF y los DF se planteen y seleccionen los enfoques teóricos y estrategias de enseñanza en LEI con las que se sienten más cómodos. Esto podría provocar una dispersión de enfoques y estrategias sobre las cuales no exista la evidencia sobre su efectividad en la enseñanza de LEI.

Tercero y aunado a lo anterior, y a pesar de que PF sí define una amplia lista de métodos de enseñanza de la LEI, no se percibe que las DF y los DF los manejen con soltura y conocimiento. Esto plantea dudas sobre si manejan fluidamente las ventajas y desventajas de

cada uno, si tienen comprensión sobre cuáles métodos de enseñanza sirven más según el tipo de habilidades de LEI que se quieren desarrollar, entre otros.

En cuarto lugar, dadas las diferencias encontradas entre lo prescrito y el proceso de selección de los docentes formadores, se puede concluir que el perfil definido en lo prescrito es demasiado general. Además, no se ha definido un proceso de selección que asegure que las características de un perfil ideal de DF se cumplan. Estos dos aspectos no permiten que a nivel de coordinación de la carrera se cuente con evidencia de la idoneidad de cada perfil, sobre todo, para la enseñanza de LEI.


Y en quinto y último lugar, la diferencia entre el tiempo previsto para la enseñanza y el tiempo que se puede dedicar, sobre todo en las modalidades semipresenciales, es una dificultad significativa en la formación inicial de docentes en la enseñanza de LEI. Ni el tiempo previsto —y menos el tiempo real— permiten la profundidad necesaria para que las DeF y los DeF puedan conocer y comprender la enseñanza de LEI, pero especialmente para aprender y dominar las habilidades necesarias para la enseñanza de LEI. A esto se le suma la falta de tiempo para práctica sistemática y planificada desde lo prescrito.



Discusión de los resultados

Este estudio tiene como objetivo responder a la pregunta ¿qué formación inicial reciben las y los futuros docentes para enseñar a leer y escribir en El Salvador? A partir de los resultados, se puede concluir que el programa de formación parece tener más brechas que fortalezas, que se reflejan en las docentes y los docentes en formación. Estos expresan no sentirse preparados para dar clases en primer grado y que les gustaría haber tenido tiempo para practicar métodos y estrategias para la enseñanza de LEI.

Una de las primeras brechas tiene que ver con los contenidos que les están enseñando. Tanto la organización de los contenidos como la inclusión o exclusión de ciertos contenidos en el programa de formación lo evidencian.



El programa de formación analizado tiene un diseño curricular general y los contenidos prescritos están organizados a manera de listado, sin profundizar en enfoques de dichos contenidos. Lo que daría cierta libertad a la docente o el docente formador para desarrollar dichos contenidos. Sin embargo, no hay forma de saber si la docente o el docente formador abordan todos los contenidos y si los abordan con el enfoque más pertinente y basado en la evidencia sobre lo que funciona o no en la enseñanza de LEI.

Por otra parte, el programa de formación da más peso al aspecto sociolingüístico y cultural del proceso de aprendizaje, esto lo hace explícito para todas las asignaturas, no solo para la enseñanza de LEI. Esto es importante pues no se puede ignorar el impacto del contexto, de las prácticas y discursos cotidianos que rodean a los niños y niñas que están aprendiendo a leer y escribir. Sin embargo, debería existir un balance entre éste y el enfoque de la neurociencia sobre el aprendizaje de LEI.


El PF está abordando varios de los ámbitos que la evidencia plantea como necesarios abordar para la enseñanza exitosa de LEI. Sin embargo, el abordaje de estos contenidos no distingue entre saber o conocer estas habilidades y enseñar a desarrollarlas en niños y niñas de grados superiores de la educación básica – segundo ciclo de básica (cuarto, quinto y sexto grado)– y niños y niñas de los grados iniciales (primero, segundo y tercer grado).

El programa de formación no especifica enfoques teóricos para la enseñanza de LEI ni metodologías o estrategias específicas para enseñar a enseñar LEI. En el PF no hay ninguna fundamentación teórica que guíe las decisiones del DF en la planificación de la asignatura (contenidos específicos, actividades, competencias a desarrollar, etc). Lo prescrito deja planteado el *saber-saber*, pero no el *saber-hacer*. La DeF y el DeF aprenden ciertos contenidos o saberes, pero no logran vincularlos a la enseñanza práctica de la LEI.

Estos vacíos pueden tener implicaciones en el nivel de conocimiento, comprensión, fundamentación y manejo que los docentes en formación lleguen a tener sobre los diferentes ámbitos de la lectoescritura inicial y cómo estos se desarrollan de forma exitosa en los niños y las niñas.

El poco tiempo destinado a enseñar LEI y poco tiempo para que las docentes y los docentes en formación practiquen cómo enseñar LEI puede tener consecuencias negativas en cuanto a claridad, comprensión y dominio de las diferentes competencias y habilidades necesarias para la enseñanza de LEI. Igualmente en su desempeño sobre la enseñanza de lectura y escritura en primer grado de educación básica.

El programa oficial establece, en términos generales, que las prácticas pedagógicas deben dar un rol activo a las estudiantes y los estudiantes en su aprendizaje y también



sugieren el uso del modelaje de las y los DeF. Sin embargo, las docentes y los docentes formadores no están considerando entre sus principales prácticas pedagógicas ni la práctica ni el modelaje de la enseñanza de LEI. Esto influye en el nivel de desarrollo de habilidades que las y los docentes en formación tendrán para implementar con un dominio alto —y también con una comprensión amplia— los diferentes métodos para enseñar LEI, los procesos para identificar problemas de aprendizaje de LEI, los diferentes instrumentos y procesos de evaluación del aprendizaje de LEI, etc. Si no hay modelaje su aprendizaje sobre la enseñanza de LEI queda limitado a nivel teórico o conceptual, lo que no asegura que en el futuro podrán traducirlo a competencias y una buena práctica de enseñanza de LEI.

Si no existe tiempo de práctica para las docentes y los docentes en formación planificada de forma sistemática, coherente con las competencias y habilidades esperadas y basada en el modelaje y acompañamiento de parte de las y los docentes formadores, de nada sirve que el PF aborde todos los ámbitos que la evidencia actual propone para una enseñanza exitosa de la LEI.

Además, no existen mecanismos para observar, dar seguimiento y acompañar cómo suceden en realidad las prácticas pedagógicas de las y los docentes formadores en el aula. Mecanismos que permitan no solo supervisar o controlar que las prácticas sucedan, sino reflexionar y modelar junto a la o el docente formador su


práctica pedagógica a partir de evidencias sobre lo que funciona en cómo enseñar LEI en la formación inicial de docentes.

Este panorama ha permitido comprender qué se está enseñando en la formación inicial de docentes en el ámbito de la lectoescritura, y cómo es esta formación inicial que reciben las y los futuros docentes para enseñar a leer y escribir. Los resultados reflejan que es una formación inicial que tiene fortalezas notables, pero también brechas y oportunidades de mejora, tanto en lo prescrito en el programa de formación como en el proceso de implementación de lo prescrito, es decir, en la práctica.

Limitaciones

La realización de esta investigación enfrentó un conjunto de limitaciones que deben ser consideradas para entender el alcance del análisis, entre ellas se encuentran:

El período planeado para el trabajo de campo no coincidió con el semestre en el cual se imparte la asignatura relacionada con la enseñanza de LEI, por lo que no se pudieron observar estas clases. La falta de información derivada de observaciones de aula es una limitante significativa, pues no permitió hacer las triangulaciones pertinentes entre lo prescrito, el discurso y la práctica real de lo prescrito. Para acercarse más a la práctica real de lo prescrito se acudió a hacer una revisión documental de los planes de clase diseñados e implementados por las docentes y los docentes formadores que



han impartido la asignatura sobre enseñanza de LEI. Es importante aclarar que aunque esta fuente da información relevante sobre cómo las docentes y los docentes formadores interpretan y asimilan el contenido del programa de formación a través de un plan de clases, la información que se obtiene no compensa la observación, solo es una forma de aproximación a la práctica.

El formato del programa de estudios de la formación inicial, específicamente el de las asignaturas vinculadas explícita o implícitamente con la enseñanza de LEI, representó una limitante en sí mismo, pues solo se presenta como un listado de contenidos que el docente formador debe impartir, sin brindar mayor información de sus enfoques teóricos y metodológicos, para analizarlos con más profundidad. Esto ofrece indicios de nuevas necesidades y miradas de investigación, en concreto, la de estudiar las teorías implícitas que este programa de estudios define.


Recomendaciones

Incluir saberes y contenidos asociados a la evidencia actual sobre la enseñanza exitosa de LEI, ajustar el tiempo total que la enseñanza de LEI tiene en el programa de formación, la falta de orientaciones teóricas y metodológicas sobre cómo enseñar a enseñar LEI, las prácticas pedagógicas de las docentes y los docentes formadores y el acompañamiento a estos docentes formadores desde la coordinación y dirección de la carrera.

Evaluar si el programa de formación podría incorporar todos aquellos saberes basados en la evidencia más reciente sobre la enseñanza de LEI; equilibrando los ámbitos asociados al cómo aprende a leer y escribir el cerebro, es decir, el aprendizaje y enseñanza de LEI desde una perspectiva cognitiva y neurolingüística y sociolingüística. Todos los contenidos incluidos deberían asociarse con evidencias sobre la enseñanza exitosa de LEI. Esto contribuiría a que el conocimiento sobre enseñanza de LEI sea más robusto.

Ampliar el tiempo que el programa de formación dedica a la enseñanza de LEI, no solo para incluir más contenidos, sino para profundizar en los que ya se abordan tanto desde una perspectiva teórica como práctica a través de tiempos y espacios dedicados al modelaje, práctica y reflexiones en torno a estas evidencias y prácticas.

Revisar el programa de formación a fin de incluir diversas orientaciones metodológicas y teóricas específicas sobre la enseñanza de LEI, pues actualmente no las define. Esto no quiere decir que la enseñanza de LEI deba girar en torno a un solo paradigma, más bien explicitar los diferentes enfoques teóricos y orientaciones metodológicas asociadas a la evidencia sobre lo que mejor funciona en la enseñanza de LEI. Lo anterior se recomienda para propiciar que, tanto las y los docentes formadores como las docentes y los docentes en formación, elijan las estrategias que pueden usar y que funcionan a partir de un respaldo científico válido y robusto.



Planificar de forma sistemática y cuidadosa la práctica para las docentes y los docentes en formación en vinculación con los objetivos de aprendizaje y competencias para enseñar LEI. Aunque la carrera tiene dos asignaturas dedicadas a la práctica docente, no están diseñadas para que las docentes y los docentes en formación practiquen y reflexionen sobre la enseñanza de LEI. Esta práctica debería desarrollarse con acompañamiento de docentes formadores. Espacios para la práctica de la enseñanza en LEI y el acompañamiento con modelaje también implican ampliar el tiempo que el programa de formación destina a la enseñanza de la LEI, limitada por ahora a una asignatura.

Garantizar acompañamiento pedagógico a las docentes y los docentes formadores desde la coordinación y dirección de la carrera a través de mecanismos para hacerlo. Por lo tanto, como resultados de este estudio, se recomienda que se fortalezcan los mecanismos de acompañamiento pedagógico a estos formadores pasando de una visión de supervisión de las docentes y los docentes formadores a una de acompañamiento pedagógico basado en el aprendizaje de las docentes y los docentes en formación.

Es importante reconocer que estas recomendaciones que se le hacen a la institución formadora para hacer mejoras en la formación inicial docente para la enseñanza de LEI no serán de fácil implementación sin el acompañamiento y apertura del MINED y de los

distintos niveles responsables de llevar a cabo las transformaciones que aquí se sugieren, pues son estos quienes toman las decisiones sobre los cambios que las instituciones formadoras se planteen realizar.

Finalmente, lo anterior implica que, quienes diseñan estos programas de formación, tanto del nivel central MINED como las instituciones formadoras, se planteen cambiar el enfoque de formación generalista de los docentes de educación básica y concentrar esfuerzos en la formación de especialistas en la enseñanza de lectoescritura en los niveles iniciales.

Anexo

Definición de ámbitos complementarios

- *Etapas del aprendizaje de la lectura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se comprende el lenguaje escrito.
- *Etapas del aprendizaje de la escritura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se expresan hechos, pensamientos y sentimientos mediante signos gráficos.
- *Habilidades implicadas en LEI:* Todas las habilidades involucradas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.
- *Cultura lectora:* Prácticas relacionadas con la promoción de la lectura habitual y regular de libros, materiales de información impresos o digitales para buscar conocimiento, información o entretenimiento a través de la palabra escrita.
- *Evaluación de los aprendizajes:* Proceso continuo, integral y participativo, que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997).

Definición de categorías generales

- *Enfoque teórico:* Incluye el paradigma, marco conceptual, referente, posición o punto de vista para analizar la lectoescritura inicial con la intención de comprender e interpretar su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Prácticas pedagógicas:* Acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y la forma de relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013).
- *Medios didácticos:* Componentes mediadores del aprendizaje que contribuyen al logro de los objetivos de un contenido dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Cervantes y Colmenero, 2016).
- *Práctica para los docentes en formación:* Programación de actividades que enfrentan al docente en formación a situaciones reales en las que observa, interviene, reflexiona, reconstruye, valora, desarrolla habilidades para la solución de problemas y reafirma su compromiso social y ético, con la intención de ir construyendo su identidad como docente (Sayago y Chacón, 2006).

- *Supervisión/acompañamiento:* Monitoreo pedagógico que consiste en el seguimiento permanente de las tareas asignadas al docente en formación o docente formador, con el objetivo de conocer el nivel de su desempeño para asesorarlo y capacitarlo según sus resultados (Regalado, Tantaleán y Vargas, 2016).
- *Formas de evaluar el aprendizaje:* Proceso que permite obtener evidencias para juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje e implementar acciones de mejora.
- *Estándares nacionales:* Instrumentos para acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos educativos y miden la adquisición de conocimiento por los estudiantes, el desempeño de los docentes, de los directivos y de los administradores del sistema escolar (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).
- *Acceso al currículo nacional que se espera que enseñe:* Posibilidad de conocer y consultar el currículo nacional que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo alumno en cada nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo.
- *Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas asignadas a la enseñanza del conocimiento de LEI según los programas de los cursos mapeados.
- *Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas que los docentes formadores o los docentes en

formación indican que se dedicaron para la enseñanza de conocimiento de LEI según las observaciones y entrevistas realizadas.

- *Bibliografía:* Fuentes de consulta y búsqueda representadas en libros, revistas, periódicos, entrevistas, documentos, películas, emisiones de radio o televisión, información de internet, discos multimedia, avisos publicitarios, etc. (Patiño, 2005).
- *Perfil del docente formado:* Conjunto de competencias requeridas para realizar la actividad profesional como docente formador de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad de una institución determinada.

Referencias bibliográficas

- Adger, C. T., Snow, C. E. y Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language*. Multilingual Matters.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en Educación Infantil. *Revista Arista Digital*. 16 (6), 48-54.
- 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. *Washington D.C*
- American Speech-Language-Hearing Association (2008). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines [Guidelines]. Recuperado de www.asha.org/policy.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (1997). La Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 101, 1-19. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A2ES.pdf
- August, D. y Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barletta Manjarres, N., Córtez Román, N.A. y Medzerian, S. (2012). From official educational policy to the composition classroom: Reproduction through metaphor and metonymy. *Journal of Writing Research*, 4 (1), 31-51. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2012.04.01.2>
- Bazerman, C., Farmer, F., Halasek, K. y Williams, J. M. (2005). Responses to Bakhtin's "Dialogic Origins and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary Schools" Further Responses and a Tentative Conclusion. *Written Communication*, 22(3), 363-374.
- Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Unicef.
- <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040005.pdf>


- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Berninger, V. W. y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems; Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). NY: Guilford Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4341987/>
- Brem, S., Bach, S., Kucian, K., Kujala, J. V., Guttorm, T. K., Martin, E. y Richardson, U. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter–speech sound correspondences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(17), 7939-7944.
- Bruning, R. y Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (2e). (pp. 160-173). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Bruns, B. y Luque J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2, 244-260. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2, 244-260. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula.
- Casey, B., Davidson, M. y Brice, R. (2002) Functional magnetic resonance imaging: basic principles of and application to developmental science. *Developmental Science*, 5 (3), 301-309.
- Castro, V; Mejia, J.; Cumiskey, C.; Pressley, J.; Betts, K.; and Gove, A. (2018). Evaluación de Lectura Inicial en El Salvador. Informe Final. (USAID/El Salvador)
- Cervantes, G. y Colmenero, I. (2016). *Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados*. Cuba: Maestro y sociedad.
- Chappuis, S. y Chappuis, J. (2008). *The Best Value in Formative Assessment*. Educational Leadership: 65 (4), 14-19.

- Chesterfield, R. y Abreu-Combs, A. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report*. Washington D.C: USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Santiago: LOM.
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Plan El Salvador Educado: Por el derecho a una educación de calidad*. El Salvador.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Cuellar Marchelli, H. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes*. El Salvador. FUSADES-PREAL.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. y Stanovich, P. 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
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: a study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam: Pragmatics and Beyond New Series.
- Díaz, C., Villalon, M. y Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), p 331-345
- 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.
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Englert, C. S., Garmon, A., Mariage, T., Rozendal, M., Tarrant, K. y Urba, J. (1995). The early literacy project: Connecting across the literacy curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 18, 253-275. doi.org/10.2307/1511233
- Faigley, L. y Witte, S. P. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 2-11.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gallego, J.L., García, A. y Rodríguez, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66 (4), 39-53. doi: 10.13042/Bordon.2014.66404
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. y Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of Cortical Circuitry and Cognitive Function. *Child Development*, 58, 601-22. <http://dx.doi.org/10.2307/1130201>
- González, L.; Avelar, M. (2019). ¿Quiénes son los formadores de docentes en El Salvador? San Salvador, El Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Graham, S. y Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greene, W. H. (1999). *Análisis econométrico*. Madrid: Prentice Hall.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, J. (2014). Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño: Indicadores para conocer el estado de la profesión docente. FUSADES: El Salvador.
- Holdgreve-Resendez, R.R. (2010). *Concepts of Print (cont.)*. Extracted from Concepts of Print and Genre Slides from angel.msu.edu on September 22, 2010. TE 301: Learners and Learning in Context.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799.
- Hoyle, S. y Adger, C. T. (1998). Introduction. In S.M. Hoyle and C.T. Adger (eds) *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood* (pp. 3– 22). New York: Oxford University Press.
- International Literacy Association (2010). *Standards for Reading Professionals – revised 2010*. A position statement of the International Reading. Newark, DE: author.
- International Reading Association. (2007). *Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, DE: author.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

- Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., Eklund, K. M., Guttorm, T. K., Lohvansuu, K., ... Lyytinen, H. (2010). Newborn brain event-related potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex*, 46, 1362–1376. doi:10.1016/j.cortex .2010.06.003
- Liston, C., Watts, R., Tottenham, N., Davidson, M. C., Niogi, S., Ulug, A. M. y Casey, B. J. (2005). Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4), 553-560.
- Lucas, T. y Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. En Cochran Smith, M., Feiman-Nemser, S., y McIntyre J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 606- 636), Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15. Latindex.
- McEwan, P. J. (2014). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 1– 42.
- McField, G. P. y McField, D. R. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. P. McField (Ed.), *The miseducation of English learners* (pp. 267–298). Charlotte, NC: Information Age.
- McKenna, M.C. y Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction, second edition*. New York: Guilford.
- McLaren, D., Ries, M., Xu, G., y Johnson, S. (2012). *A Generalized Form of Context-Dependent Psychophysiological Interactions (gPPI): A Comparison to Standard Approaches*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3376181/>
- Menyuk, P. y Brisk, M. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences Paperback*. Springer.
- Ministerio de Economía de El Salvador, Dirección General de Estadísticas y Censos (2017). Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. Recuperado desde: <http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html?download=652%3Apublicacion-ehpm-2017>
- Ministerio de Educación de El Salvador (2016). Plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación Básica Primer y Segundo Ciclos.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2019). Estadísticas Educativas 2019. Datos recuperados desde: <http://www.mined.gob.sv/estadisticas-educativas/item/10086-estadisticas-e-indicadores.html>
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22:379–399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1

- Munakata, Y. y Yerys, B.E. (2001). All together now: When dissociations between knowledge and action disappear. *Psychological Science*, 12(4), 335-337. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9280.00361>
- 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 November 11, 2005, Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (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*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. (US), p.7.
- Nagy, Z., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Maturation of white matter is associated with the development of cognitive functions during childhood. *Journal of cognitive neuroscience*, 16(7), 1227-1233.
- Olesen, P., Westerberg, H. y Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience*. 7(1), 75. doi:10.1038/nn1165
- OREALC-UNESCO (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbucho.
- Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Patiño, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Regalado, O., Tantaleán, L. y Vargas, M. (2016). *El Monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente*. Perú: Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain. J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G. (2005). The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English Language Learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. doi:10.1177/0895904805278067
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism. Second edition*. Oxford UK: Blackwell Publishers Inc.
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Mérida, Venezuela. *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66 Universidad de los Andes.

- 
- Shanahan, T. (2015). Common Core State Standards: A New Role for Writing. *Elementary School Journal*, 115, 464-479.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 24-42). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tunmer, W. E. y Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93.
- Unicef. (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Unicef.
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (2016). Plan de Estudio de la Carrera Licenciatura en Educación Básica para Primero y Segundo ciclos.
- Urías, M. (2013). La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar. Ministerio de Educación. El Salvador: CECC/SICA.
- Wong-Fillmore, L. y Snow, C. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.





✉ inforedlei@uvg.edu.gt

📘 [@RedLeiCAC](https://www.facebook.com/RedLeiCAC)

🐦 [@RedLEI_org](https://twitter.com/RedLEI_org)

🌐 [/in/RedLEI](https://www.linkedin.com/company/RedLEI)

🌐 www.red-lei.org