RedLEI

RED PARA LA LECTOESCRITURA INICIAL DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Formación Inicial Docente

Guatemala

UVG UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

UCA UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

CECC

Título:
Formación Inicial Docente Guatemala

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. Rebecca Stone y 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”. Guatemala: 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

RedLEI
RED PARA LA LECTOESCRITURA INICIAL DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Formación Inicial Docente
Guatemala

Publicado por RedLEI
Noviembre 2019

Índice

08 Resumen ejecutivo

14 Introducción

16 Contexto del país
17 Educación primaria
17 Formación docente

19 Marco conceptual

25 Metodología
26 Muestra de la investigación
27 Diseño de instrumentos de investigación
28 Recopilación de datos y métodos de investigación
29 Análisis de datos

32 Análisis de resultados

Pregunta 1
32 **¿Cómo se alinea el currículo de formación docente inicial 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?**
32 Dimensión 1. Desarrollo infantil
36 Dimensión 2. Conocimiento de LEI
39 Dimensión 3. Evaluación
42 Conclusiones

Pregunta 2
43 **¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?**
43 Fortalezas
44 Brechas
53 Conclusiones

Pregunta 3
54 **¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?**
55 Prácticas pedagógicas
56 Evaluación
57 Categorías generales
59 Conclusiones

60 **Discusión de los resultados**
62 Limitaciones
62 Recomendaciones

65 **Anexo**

67 **Referencias bibliográficas**

Resumen ejecutivo

La investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) se propuso analizar el estado de la formación de los docentes que enseñarán a leer y escribir en grados iniciales de la región, a fin de formular recomendaciones destinadas a 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.

Es sabido que la capacidad lectora influye en el aprendizaje en otras áreas curriculares y que la calidad de su enseñanza dependerá del conocimiento del docente sobre ésta y de cómo enseñarla. En Guatemala se carece de evidencia detallada sobre cuáles son las mejores prácticas en la formación y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI). Este estudio permitirá establecer una línea de base a nivel inicial, con una muestra relativamente pequeña, pero que podría apoyar en el diseño de políticas públicas en el ámbito de la formación inicial docente (FID).

En su mayoría, la población estudiantil guatemalteca ingresa formalmente al sistema educativo hasta el nivel primario, a la edad mínima de seis años y medio. Por lo tanto, para muchos el primer contacto con el aprendizaje formal sobre la LEI es en primero primaria. Esto significa que uno de los momentos más importantes para ayudar a cambiar el panorama educativo en el país es en el nivel primario, y una de las personas que más puede influir en esta etapa es el docente. Por esto, la investigación se centró en conocer el currículo de formación inicial docente, tanto el prescrito como su implementación, para identificar los vacíos de conocimiento y aportar evidencia que favorezca la mejora de los programas disponibles en Guatemala.

La investigación se centró en la labor que realiza la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), miembro y sede de la RedLEI, con el objetivo de analizar el profesorado especializado en educación primaria para identificar las áreas de crecimiento de la propuesta curricular. En este sentido, partió del concepto de formación inicial docente, como de 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. El estudio persiguió responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación 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 currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder a estas preguntas se diseñó un estudio de enfoque cualitativo. Éste inició con la investigación documental de un equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI, que revisó la literatura a fin de 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 esa revisión se construyó el marco teórico de la investigación conformado por tres dimensiones de la enseñanza de la LEI: el desarrollo infantil, el conocimiento del contenido de LEI y la evaluación. Luego, se diseñó un instrumento cuyo objetivo fue mapear el currículo en base a la evidencia encontrada. Después, se crearon las herramientas de entrevista y observación, su aplicación permitió obtener información sobre la implementación del currículo. Se esperaba que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofreciera información sobre en qué se entrena a los docentes para enseñar LEI, así como bases para analizar cómo tal formación se acerca a lo que la evidencia sugiere.

Previo a la recolección de datos, el Comité de Ética del American Institutes for Research (AIR) revisó el protocolo de investigación y dio el aval regional para su implementación. Además, se recibió autorización de las autoridades de la UVG para que la investigadora de RedLEI

realizara el trabajo de campo en la sede de la Ciudad de Guatemala.

Los datos se levantaron a través de un mapeo de todos los cursos del programa seleccionado, entrevistas con docentes formadoras (3), docentes en formación (11), observaciones en el aula (9) y grupo focal con personal académico (1). Se transcribió la información recolectada, y luego fue codificada en el *software* de análisis cualitativo MAXQDA 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 digitalizados, se procedió a la elaboración de un árbol de categorías a partir del marco conceptual del estudio. Este también fue utilizado para la codificación de todo el material recolectado.

Desde lo prescrito, los hallazgos indican que los docentes en formación (DeF) reciben una cantidad limitada de los contenidos (conceptuales y procedimentales) y herramientas recomendadas por la evidencia para enseñar la LEI, ya que una parte de los ámbitos recomendados por la evidencia están ausentes del programa. Por ejemplo, en la dimensión desarrollo infantil sólo están presentes siete de los 13 ámbitos. Esto se da, en parte, por el pequeño número de alumnos, muchos cursos que combinan varios profesorados (de enseñanza media y primaria), lo cual es un reto a la hora de abordar la enseñanza con un enfoque específico en LEI. Un dato relevante es que el programa no considere el abordaje del bilingüismo y la transferencia de la L1 a la L2, en un país multilingüe como Guatemala. Sobre la dimensión conocimiento del contenido de la LEI, se obervó un manejo limitado del contenido relacionado a las habilidades básicas para el aprendizaje de la LEI. También se identificaron la ausencia de una definición del enfoque teórico sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI; ausencia del modelaje de las metodologías exitosas y enseñanza de selección, problemas en la elaboración y uso de material educativo relacionado a la dimensión. En cuanto a la dimensión evaluación, los contenidos más detallados no estaban vinculados a la LEI, tampoco se formó al docente en la aplicación de herramientas de evaluación e interpretación, ni uso de los resultados para la toma de decisiones dentro del aula que guiaron las mejoras en la práctica docente. Es importante mencionar que son los docentes formadores (DF) los responsables de diseñar sus cursos y que la universidad no determina los contenidos mínimos (más allá de un párrafo de descripción). Esto implica que los cursos analizados en esta investigación son resultado de un período de tiempo específico, y en la medida en que cambie el DF responsable del curso, también puede cambiar el contenido y competencias específicas del mismo. Esto plantea importantes desafíos para asegurar la calidad del diseño e implementación de la propuesta curricular a largo plazo, mediante la estandarización de los contenidos abordados. Por lo tanto, lo que se presenta, son las conclusiones del período específico de análisis.

Se identificaron fortalezas y brechas dentro del programa. Un tema central que a pesar de haber algunos sistemas de supervisión y evaluación de la práctica docente, estos resultaron débiles e insumos para garantizar la calidad

de la formación. No hay contenidos mínimos detallados estipulados que deba cumplir el DF al momento de diseñar e implementar el curso a su cargo. Otra brecha se relaciona con los espacios para que los DeF practiquen y fortalezcan sus estrategias de enseñanza aprendizaje del contenido de la LEI, estos son limitados y muy variables de un docente en formación a otro (dentro y fuera del aula universitaria) y no se garantizan el mismo perfil de egreso y el desarrollo de las competencias planteadas en los cursos mapeados.

Por último, en cuanto a la diferencia entre el currículo prescrito y aplicado en el aula universitaria, los DF, en general, tienden a poner en práctica lo que proponen en el currículo, ya que es de su propio diseño. Se observó que, en algunos casos, hay temas que se aplican, aunque no están prescritos y que solamente fueron identificados al momento de su implementación (observaciones). También se evidenció el dominio del tema del DF que, por lo general, no coincidió con lo referido por la evidencia, ni con lo requerido para abordar contenidos de lectura y escritura a nivel de enseñanza superior. Se requiere de la observación, pues lo prescrito tiende a ser limitado en detalles (por ser más que una descripción curricular, una herramienta de uso propio del docente y un requisito administrativo).

A partir de los resultados se recomienda: (1) revisar el currículo del programa actual y reestructurarlo a partir de la evidencia nacional e internacional sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI; (2) definir contenidos mínimos en cada curso, de manera que el DF no tenga libertad de cátedra desde el diseño, sino únicamente en su implementación en el aula; (3) proponer espacios de actualización docente en los temas que cada DF debe impartir; (4) mejorar los sistemas de supervisión y evaluación de la práctica del DF para garantizar calidad; y (5) rediseñar la propuesta de espacios de práctica (dentro y fuera del aula universitaria) para los DeF, y así garantizar un perfil de egreso y por tanto la competencia para la enseñanza de la LEI.

Los resultados de esta investigación son insumo para la reflexión, mejora y reestructuración del programa de formación de la UVG. Esperamos que la información favorezca al programa y le fortalezca. Esperamos también que el arduo trabajo realizado hasta hoy sirva de referencia para otras universidades en procesos innovadores de alto impacto, que buscan mejorar los programas de las facultades de educación del país y el panorama educativo de Guatemala. Muchas de las recomendaciones pueden fortalecer no sólo el programa del profesorado especializado en educación primaria, sino todos los profesorados y carreras de la UVG, ya que es un momento clave para que la universidad esté a la vanguardia de los temas pedagógicos y se fortalezca la vinculación entre investigación y docencia.

Introducción

Esta investigación se propuso indagar el proceso de formación en el ámbito de lectoescritura inicial (LEI) que reciben los estudiantes del Profesorado Especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). Se seleccionó esta universidad por ser miembro fundador de RedLEI, adicionalmente por ser pionera en ofrecer profesorados a nivel superior desde 1988. El objetivo, fue evaluar los componentes de LEI que aprendieron los docentes para impartir en la primaria, si bien la labor del docente de primaria es generalista, pero el interés de la investigación es evaluar su manejo del tema de LEI dentro de sus competencias. El estudio privilegió el análisis curricular. En este sentido, partió del concepto de formación como el dominio de los contenidos vinculados a la LEI y su pedagogía, prescrito en los programas de estudio para docentes de educación primaria (entre los muchos otros temas que aprenden) como un requisito para titularse y ejercer como profesor o profesora.

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 Guatemala forma parte junto a El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. El estudio indaga sobre los programas que forman a los futuros docentes que enseñarán (entre otros temas) 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 para enseñar en 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, a partir de los resultados de esta investigación, se emprendan iniciativas de reflexión y cambio a lo interno del Profesorado Especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala, 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 mucho más, desde varias perspectivas, 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, sin embargo, queremos subrayar su contundencia 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 del país

La República de Guatemala tiene una extensión territorial aproximada de 108,899 km^2 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2013). En el 2019, según el Censo de Población y Vivienda hay en el país 14,901,286 personas censadas (INE, 2019). De acuerdo con la Ley de Educación Nacional, Guatemala es un país multilingüe, multiétnico y pluricultural, con 23 idiomas diferentes, de grupos étnicos distintos (Decreto Legislativo No. 12-91, (1991). En el año 2018 Guatemala obtuvo un valor promedio 0.65 en el puntaje del Índice de Desarrollo Humano. Esto colocó al país en el puesto 127 de 189 países (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018, pág. 24).

Las condiciones de pobreza, desigualdad y discriminación en que viven los pueblos indígenas representan uno de los principales retos del país. En Guatemala, finalizado el conflicto armado, la educación se ha enfocado en enfrentar el reto de atender las necesidades de la población. La Ley

de Educación Nacional (Decreto Legislativo No. 12-91, 1991) fue diseñada para "conformar y fortalecer un sistema educativo que sea válido ahora y en el futuro y que por lo tanto responda a las necesidades y demandas sociales del país. Además, su realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural requiere de un proceso regionalizado, bilingüe y con una estructura administrativa descentralizada a nivel nacional". Aunque se ha avanzado en proponer la inclusión en la ley, todavía hay brechas considerables en su implementación.

Educación primaria

La ley que rige sobre el Ministerio de Educación (Mineduc), la comunidad educativa y los centros educativos mandata que se provea educación escolar y extraescolar. Esta educación incluye: Nivel 1: educación inicial, Nivel 2: educación preprimaria, Nivel 3: primaria (de primero a sexto grado) y Nivel 4: media (ciclos de educación básica y diversificada).

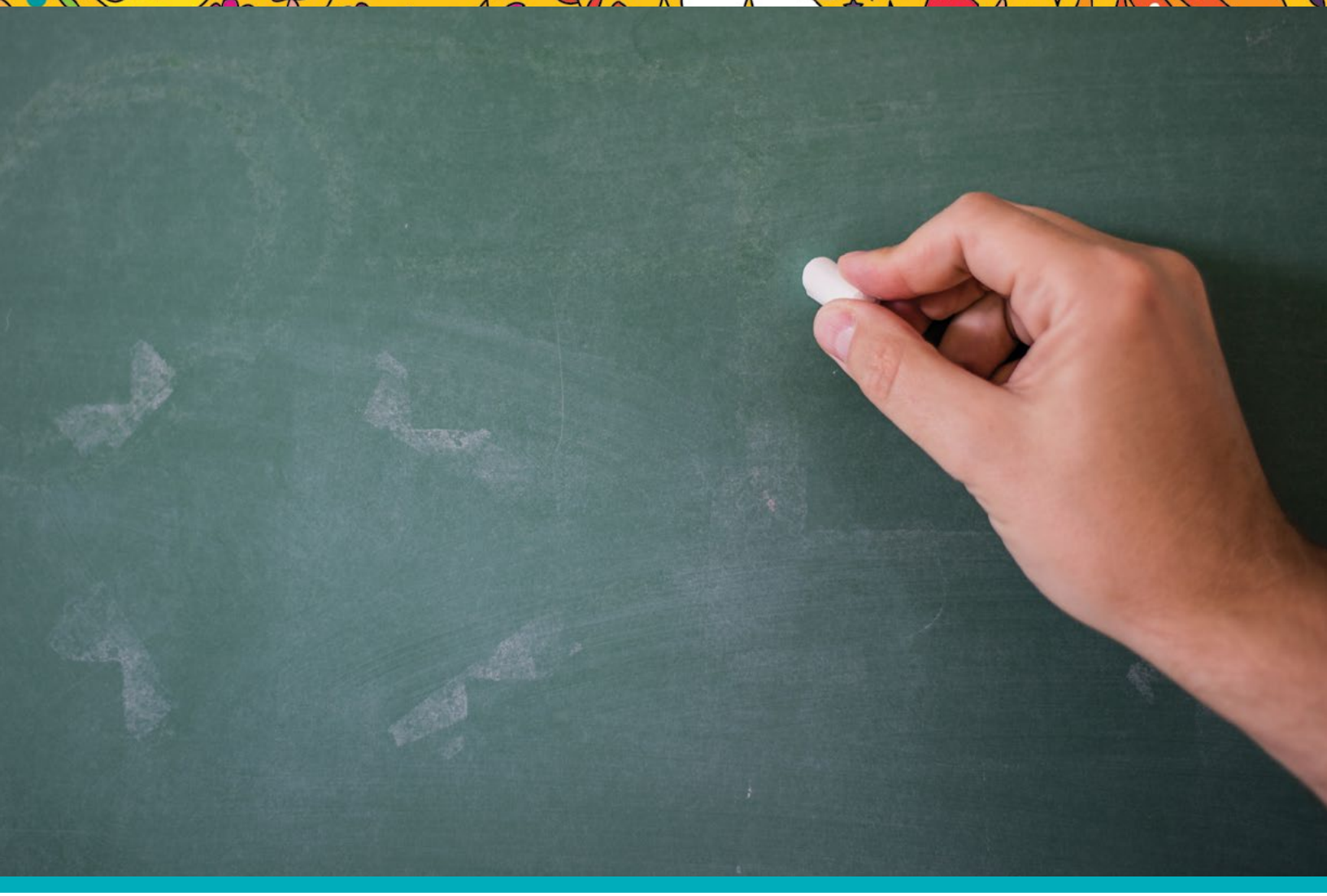
Según el Artículo 22 del Acuerdo Ministerial 1171-2010 (2010), el único requisito para ingresar a primero primaria es tener seis años y medio. De acuerdo con el Currículo Nacional Base (CNB) la primaria está dividida en dos ciclos, primer ciclo: primero, segundo y tercer grado; y el segundo ciclo: cuarto, quinto y sexto grado. El acuerdo gubernativo 13-77 (1977): Reglamento de la Ley de Educación Nacional, Artículo 58 señala que "El Ciclo Escolar comprende […] un mínimo de 180 días efectivos de clases […]". Constitución Política de la República de Guatemala (1985) el artículo 74 establece que, en el país, la educación debe ser gratuita y obligatoria en los niveles de educación primaria y básica en los límites de edad establecidos por la ley.

En la Prueba de Lectura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo -TERCE- (2015) los estudiantes guatemaltecos de tercer grado obtuvieron un puntaje por debajo del promedio de la región y 46% de los niños evaluados tenían las calificaciones más bajas de lectura (Oficina Regional de Educación, 2016). En Guatemala, anualmente, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Ministerio de Educación, examina a los alumnos de primero, tercero y sexto primaria, luego tercero básico y graduandos, para conocer los logros; esto es, el número de estudiantes que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio y excelente en las pruebas de lectura. El nivel de logro de tercero de primaria fue del 50% del año 2013. En 2014 se publicaron por última vez los datos (Quim y Santos, 2015).

Formación docente

El Acuerdo Ministerial 581-2006 (2006) establece que a partir del ciclo lectivo 2007 todos los docentes de primaria deberán cursar los primeros dos años de formación general en la Carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, y luego deben completar su formación en las diferentes modalidades de magisterio a nivel superior. El acuerdo entró en vigor hasta el año 2013 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural [UNESCO], 2017). El CNB define la caracterización de la

formación inicial del docente para el programa de Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación. Según lo requiere el Acuerdo Ministerial, hay una etapa preparatoria y una etapa de especialización. La etapa preparatoria da una formación general, con fundamentos pedagógicos para la inserción en la etapa de especialización. En la segunda etapa, a nivel universitario, se consideran las diferentes especialidades y modalidades que le puedan interesar al estudiante, incluida una carrera universitaria. Solo los estudiantes que completen y egresen de la etapa preparatoria pueden optar por participar en la etapa de especialización (CNB, 2016).



Marco conceptual

Esta investigación explora el estado de la formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, a la luz de la evidencia actual 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 esta 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 (Copple 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 compresión 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 pág. 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: S*e 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 enseñanza de la 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 currículo de formación docente inicial 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 currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder a estas preguntas se diseñó un estudio de enfoque cualitativo que inició en julio de 2018 y se completó en abril de 2019. Los investigadores 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 docentes formadores (DF) y docentes en formación (DeF) y (3) observaciones de aulas de docentes en formación. Se espera que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofrezca una imagen de en qué se forma 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 currículo, las entrevistas de docentes y docentes en formación y las observaciones en el aula.

En las siguientes secciones se presentan las características de la muestra, y el procedimiento y análisis de los datos recolectados para el componente de Guatemala 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 Guatemala de esta investigación regional se seleccionó al Profesorado Especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala, 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 observaciones de aula. 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 a cada participante previo a las entrevistas y observaciones En todo momento los participantes recibieron un trato digno, respetuoso y profesional, y todos sus datos fueron manejados con 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?	Cursos pertinentes del currículo seleccionado	9 cursos	La investigadora recolectó lo que estaba disponible públicamente y se solicitaron los 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?	Entrevistas con docentes formadores		Adicional a la información recolectada de datos disponibles la investigadora recolectó a través de observación del aula, entrevistas con docente formador y en formación y ficha técnica con personal administrativo para obtener los datos.
	Entrevistas con docentes en formación		
	Observaciones del aula		
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	Entrevistas con docentes formadores	3 DF	Uno a uno con los 9 docentes formadores en la muestra.
	Entrevistas con docentes en formación	11 DeF	Uno a uno con los 11 docentes en formación en la muestra.
	Observaciones del aula	9 clases	Observaciones del período completo de cursos relacionado a la LEI.

Fuente: Elaboración propia 2019.

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 currícula, 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 tuvieran 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 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. La definición de los ámbitos complementarios y las categorías generales se puede consultar en el Anexo.

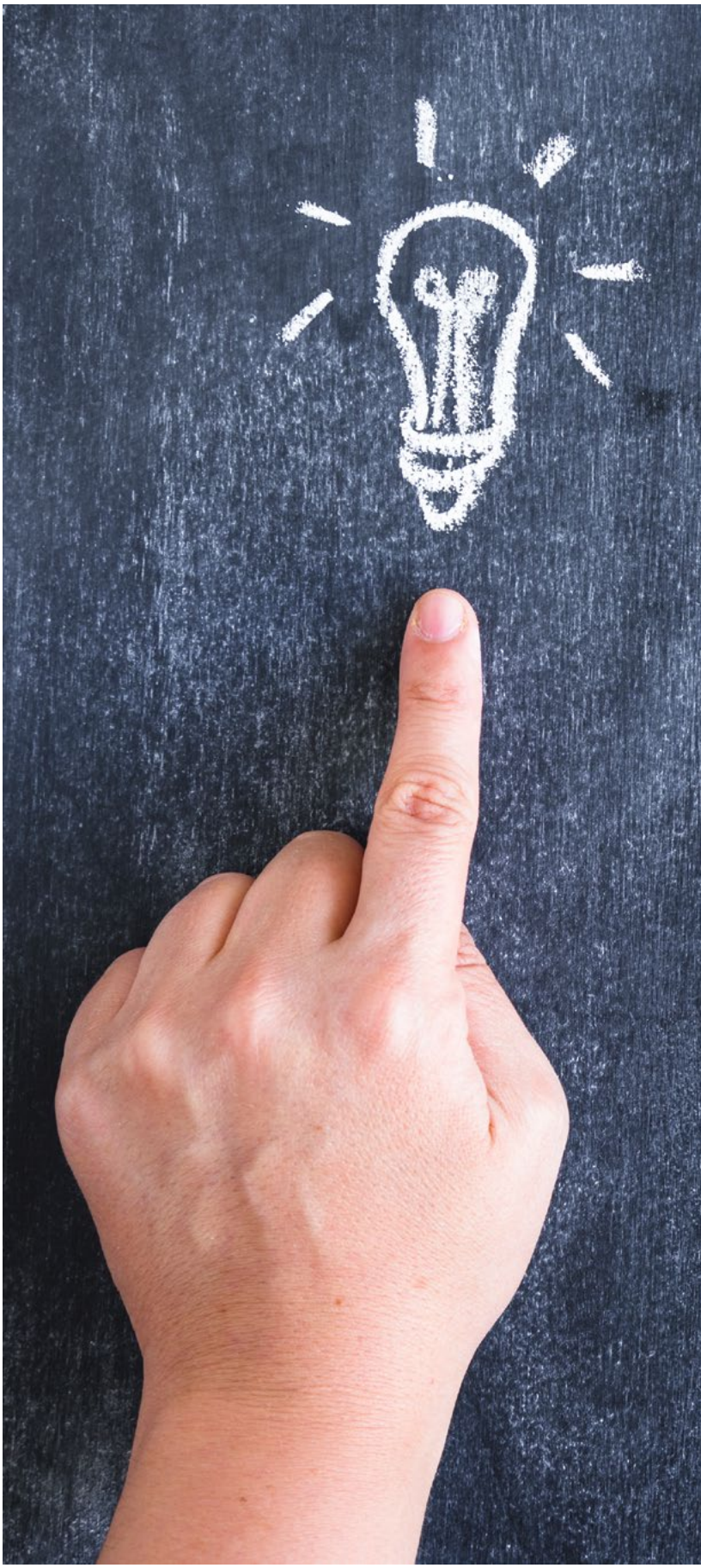


Tabla 2:
Árbol de categorías para análisis de datos

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

*Ámbitos complementarios.
Fuente: Elaboración propia del proyecto 2019.

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 se utilizó la información del mapeo de los currículos que fue codificada en las categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual de la investigación.

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? También: la tercera ¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo 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 currículo, 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 llevó a cabo 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 redactara su informe final. Durante dos meses se organizaron 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

Introducción

Esta sección presenta el análisis de los resultados a las preguntas de investigación. La información brindada por las diferentes fuentes fue contrastada con el marco conceptual construido a partir de la evidencia más reciente sobre cómo los niños y niñas aprenden a leer, y lo que los docentes deben saber y poder hacer para enseñar con éxito la lectoescritura inicial (LEI). El análisis se presenta a partir de sus tres dimensiones: desarrollo infantil, conocimiento del contenido sobre lectoescritura inicial y evaluación.

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?

Para responder a esta pregunta se realizó un mapeo del Profesorado Especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). Es importante mencionar que el profesorado es generalista, ya que forma al docente para poder enseñar desde primero hasta sexto primaria, en todas las materias. Para esta investigación, el enfoque era determinar la alineación de los cursos enfocados y relacionados con la enseñanza aprendizaje de la LEI. Por lo tanto, parte del proceso fue determinar cuáles cursos cubrían la materia (en sus tres dimensiones), para analizar los mismos. Una aclaración adicional, es que, en caso de la UVG, cada curso es diseñado por su docente formador (DF) respectivo y, por lo tanto, la alineación y falta de es resultado del ejercicio propio de cada DF. Esto implica que los cursos actuales podrían llegar a modificarse conforme cambie el DF responsable del curso, y lo analizado aquí representa lo que se vio en el momento específico de la investigación.

Dimensión 1. Desarrollo infantil

La evidencia indica que los docentes en formación (DeF) deben ser formados en múltiples ámbitos detallados en el marco conceptual de la investigación. El programa mapeado en esta investigación carece de siete de los 13 ámbitos de esta dimensión: etapas del aprendizaje de la lectura, etapas del aprendizaje de la escritura, psicología y sociología de la lectoescritura, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, bilingüismo, transferencia de aprendizaje de L1 a L2 y trastornos del

desarrollo de la LEI. La ausencia de estos ámbitos sugiere una limitación puesto que, según la evidencia, son conocimientos clave para desarrollar una enseñanza efectiva de la LEI. Por ejemplo, preocupa la ausencia de ámbitos como trastornos del desarrollo, pues limita el conocimiento y dominio del DeF sobre las herramientas para que el DeF pueda reconocer dificultades específicas de los trastornos, y proporcionar al alumno el apoyo necesario. Además, la clara ausencia de bilingüismo y el proceso de transferencia de L1 al L2, en un país donde 43.8% de la población del país se identifica con uno de los pueblos maya, xinka, garífuna o afrodescendientes según el último censo (INE, 2019); evidencia una falta de contextualización del programa. Además, impide al DeF contar con información que le permita conceptualizar y comprender la complejidad del proceso de trasferencia y conformación de almacenes de información lingüística en diferentes idiomas, y cómo favorecer su desarrollo para impactar positivamente el aprendizaje en general.

Se analizó el enfoque teórico de LEI, el tiempo de dedicación al ámbito según lo prescrito y la bibliografía propuesta por el DF para abordar los contenidos conceptuales. Se desconocen los postulados teóricos que se discutirán con los DeF y cómo se vinculan con el proceso de aprendizaje. También se considera pertinente agregar que el enfoque metodológico para la implementación de la propuesta curricular es por competencias, sin embargo, no siempre se ve reflejado en las propuestas curriculares ya que existen incongruencias en la redacción y diferenciación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de información faltante sobre la forma en que se evaluará cada competencia propuesta, tanto la general como las específicas. En el caso del programa mapeado en Guatemala, el DF diseña su propio programa y aunque hay un formato general, en varias ocasiones los planes están incompletos, por ejemplo, en unos cursos se carece de un cronograma detallado lo que hace imposible calcular el tiempo asignado para la enseñanza de cada ámbito. Administrativamente sólo se solicita una bibliografía de referencia y no la específica que el DF utiliza dentro del curso; esto significa que lo presentado en el programa en términos de bibliografía no se refiere a la aprendida por los DeF, sino la que usa el DF para diseñar el currículo. La presencia de estos componentes se detalla en la tabla 3.

Tabla 3:
Dimensión 1. Desarrollo infantil en el Programa de Formación (PF)

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

Nota: ND (No Definido).
Fuente: Elaboración propia del proyecto 2019.

En cuanto a los ámbitos que sí aparecían dentro de los programas se analiza el enfoque que se le da a cada uno en los siguientes párrafos, para comprender el apego de estos a lo recomendado por la evidencia.

Teorías del desarrollo

Se aborda haciendo énfasis limitado en la descripción de cada etapa del desarrollo, dejando fuera aspectos que la evidencia considera fundamentales sobre el entendimiento que deben tener los docentes acerca del proceso de desarrollo como un proceso de influencia recíproca entre lo biológico y el contexto cultural y social (*Psicología del ciclo vital*). Al obviar estos aspectos, se limita el conocimiento al que tienen acceso los DeF al momento de enseñar a leer y escribir, así como diseñar actividades y estrategias útiles y pertinentes según los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

Teoría del aprendizaje y la motivación

El planteamiento es teórico y general con metodologías como: definir términos, explicar características y comparar teorías como parte del aprendizaje. Se enseña el tema desde una perspectiva de análisis de las diferentes teorías; esto implica que se carece de un abordaje dentro del contexto de LEI, sin considerar los aspectos específicos y necesarios para la motivación y aprendizaje de la lectoescritura que es el andamiaje para el resto de los aprendizajes.

Desarrollo del lenguaje, fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura

Los cursos donde se abordan estos ámbitos fueron diseñados por la misma DF, siendo uno prerrequisito del otro. El abordaje de éstos en ambos currículos es similar, hay frases y palabras que hacen mención de temas de interés, como etapas de aprendizaje, pero ninguno de los dos currículos entra en detalle de cómo se abordan los temas, su implementación o estrategias. Las metodologías están desvinculadas de los saberes conceptuales, no queda clara su implementación ni la calidad de esta. Esto implica que sin un abordaje correcto está limitada la capacidad del DeF para identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes según la etapa de la lectura escritura para dar atención y una intervención oportuna.

Neurociencia de la LEI

El contenido conceptual del curso habla específicamente de la biología y anatomía del cerebro, y los elementos implicados en el aprendizaje; luego, en el contenido procedimental, no permite conocer el nivel de detalle al que se llega al analizar cómo aprende el cerebro, y si en lugar de abordar aspectos neurofuncionales se limita a temas neuroestructurales. Esto implica que el DeF adquiere un manejo bajo de las implicaciones de la neurociencia y cómo implementar esto en sus enseñanzas, particularmente en temas vinculados a la LEI, ya que no se menciona este contenido dentro del curso.

Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI

En esta dimensión la evidencia indicó que los docentes deberían ser formados en múltiples ámbitos (ver marco conceptual de la investigación). De los 13 ámbitos sugeridos, el programa analizado no integra ni imparte de ninguna manera cuatro de ellos, estos son: concepto de lo impreso, principio alfabético, conexión entre lectura y escritura y habilidades implicadas en LEI. La falta de ámbitos como el concepto de lo impreso y principio alfabético es preocupante, pues son habilidades básicas para el aprendizaje de la LEI. Adicionalmente, al analizar esta dimensión se identificó la falta de definición del enfoque teórico sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI, lo cual implica que no se conoce qué es y cómo se desarrolla la LEI y, por lo tanto, cómo el DeF debe enseñarla. Adicionalmente, por ámbito, se evaluó si había metodologías exitosas para la enseñanza de la LEI que el DeF debe aprender, el modelaje de las metodologías enseñadas, el tiempo asignado para la práctica de las metodologías, y la enseñanza para selección, elaboración y uso de material educativo relacionado al ámbito. Los ámbitos abordados son impartidos en uno o varios cursos con los mismos u otros nombres. En la tabla 4 se presentan las características de abordaje de la dimensión 2.

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

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

Nota: ND (No Definido).
Fuente: Elaboración propia del proyecto 2019.

Como se refleja en el cuadro anterior, todos los ámbitos se cubren en tres cursos vinculados a la LEI que fueron diseñados e impartidos por la misma DF. El abordaje dentro del currículo prescrito de varios ámbitos (conciencia fonológica, vocabulario, fluidez lectora, lenguaje oral, y grafomotricidad) están descritos únicamente como frases o palabras aisladas, sin descripciones del abordaje ni metodologías específicas para su enseñanza. El abordaje de los otros ámbitos, que sí fueron identificados, fue el siguiente:

Comprensión lectora

Se aborda desde una actividad y como un saber conceptual dentro del cronograma de un curso, pero queda sin detallar cómo se enseña y, aún más importante, cómo el DeF debe promover el desarrollo de esta habilidad en los niños y las niñas. Esto imposibilita determinar cómo se enseña el tema, y si su abordaje cumple con lo recomendado según la evidencia. Esto implica que, a pesar de estar presente a nivel de contenido, no parece garantizar el dominio de la metodología de enseñanza y/o estimulación.

Expresión escrita

Se aborda en el curso *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio*. El nivel de detalle dificulta definir si de hecho el abordaje del ámbito se apega a la evidencia, ya que el currículo menciona: "diseña actividades creativas que desarrollen la expresión escrita como pensamiento divergente", pero no detalla cuáles son estas actividades (Categorías\D2\13. Cultura lectora Weight score: 0 5. EB3102 lectoescritura Position: 29 – 29). Similarmente, en el curso *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje* el plan dice "participación en talleres de desarrollo de la comunicación oral y escrita", sin detallar qué conllevan los talleres (Categorías\D2\10. Expresión escrita Weight score: 0 7. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). La información disponible hace imposible distinguir entre lo que aprenderá el DeF y cómo deberá enseñarlo.

Convenciones de la escritura

El ámbito se identificó en el curso *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje*, en la sección de saberes conceptuales, del currículo del curso, donde indica: "ideas para trabajar el elemento lúdico en la gramática y la ortografía", pero no hay detalle de qué refiere a talleres, ni cómo se trabajará el tema de gramática y ortografía, tampoco cómo se vincula a la competencia y en qué enfoques se trabaja (Categorías\D2\11. Convenciones de la escritura Weight score: 07. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). Cuando hay referencias al elemento lúdico no se sabe bien si es una actividad para enseñanza o para promover el aprendizaje; sin más detalles de cómo se aborda es difícil concluir la alineación a la evidencia. Esto sugiere que, de todas las habilidades implicadas en el aprendizaje de la LEI, hay un énfasis especial en el programa prescrito en enseñarle a los DeF y se queda siempre al nivel lúdico, no parece enfocar la importancia y limitaciones de las convenciones de la escritura.

Preguntas adicionales de contenido curricular en términos de enseñanza de conocimiento del contenido de LEI

Para la dimensión 2 no se definen las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la LEI, el modelaje, el tiempo de práctica y selección, diseño y elaboración de materiales. Los currículos fueron escritos por la misma docente, se repiten nuevamente patrones y faltan detalles y definiciones. La única mención dentro del programa, de término modelaje es: "Modelaje de una planificación para el área de comunicación y lenguaje L1", y no hay más información, incluyendo quién hace el modelaje, y en torno a qué tema se planifica. En términos de práctica no va más allá de "Laboratorio: actividades prácticas" sin definir qué es. La única referencia al material es "el uso del periódico en el aula como material significativo para el aprendizaje de destrezas de comunicación" (Categorías Generales/2. Práctica Pedagógicas Weight score: 07. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 - 29). También poco detallada.

Dimensión 3. Evaluación

En la dimensión de evaluación de LEI, la evidencia indicó que los docentes deben ser formados en seis ámbitos, de los cuales el programa analizado no integra ni imparte dos de ellos, que son: aplicación de herramientas de evaluación formativas e interpretación y uso de los resultados de evaluación. La característica de los ámbitos abordados se detalla en la tabla 5.

Tabla 5:
Dimensión 3. Evaluación en el PF

	Ámbito	¿Cómo incluye el curso los ámbitos?			
		Nombre de los cursos	Enfoque teórico	Tiempo estimado	Bibliografía
1	Propósito de la evaluación	Evaluación	ND	5 horas	No hay vinculada al ámbito
2	Tipos de evaluación	Laboratorio didáctico	ND	ND	Pertinente y actualizada
		Evaluación	ND	2.5 horas	Pertinente y actualizada
3	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación	ND	5 horas	Pertinente y actualizada
		Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje	ND	ND	Pertinente
		Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio	ND	ND	Pertinente
4	Diseño de evaluaciones formativas	Práctica docente 1	ND	ND	No hay vinculada al ámbito
		Evaluación	ND	5 horas	Pertinente y actualizada
		Literatura infantil	ND	ND	No hay vinculada al ámbito
		Laboratorio didáctico	ND	6.5 horas	Pertinente y actualizada

Nota: ND (No Definido).
Fuente: Elaboración propia del proyecto 2019.

Seguidamente, se analiza cómo se abordaban los ámbitos que sí estaban presentes dentro del currículo.

Propósito de la evaluación

En el curso Evaluación, tanto en la descripción como a través de dos competencias se enseña al DeF sobre el propósito de la evaluación, incluyendo la creación propia de una definición, pero sin relación directa con la LEI. Esto implica que los DeF que toman el curso, aprenden del tema y su manejo, pero no en el contexto de LEI, lo cual conlleva que ellos deben tener la capacidad de tomar la información general de evaluación y tener un manejo a profundidad de la LEI para implementarlo en el contexto de evaluación sin haberlo aprendido explícitamente.

Tipos de evaluación

Se aborda en el curso *Evaluación* con las competencias específicas como "redacta correctamente diferentes tipos de ítems de acuerdo con la tabla de especificaciones", seguida por una lista de ítems (Categorías\D3\2. Tipos de evaluación Weight score: 0 6.1 ED2031 Evaluación 2018 Position: 14 - 14). El curso de *Laboratorio didáctico* aborda la evaluación en los saberes conceptuales, hay una lista de diferentes tipos de evaluación en la columna, que incluye "tipos de contenido", tambien hace referencia a "planificación" dónde hay otro listado de temas relacionados a la evaluación, seguida por el concepto la "taxonomía de Marzano", además se propone un "taller de construcción de herramientas de evaluación" (Categorías\D3\4. Diseño de herramientas de evaluación Weight score: 0 8. EM292 Laboratorio Didáctico Position: 38 - 38). El contenido propuesto no se vincula a la LEI, en los cursos donde se abordan las habilidades relacionadas con su aprendizaje no se entrena a los DeF lo cual implica que, aunque los DeF aprendan la teoría e incluso una metodología específica de evaluación, no están aprendiendo a implementarlo en términos de LEI. Esto sugiere que carecen de herramientas a la hora de evaluar de acuerdo a la etapa de aprendizaje de la LEI y/o las necesidades del grupo al que enseñan a leer y escribir

Evaluación de los aprendizajes

El curso *Evaluación* especifica que los docentes en formación aprenderán sobre la evaluación de aprendizajes por medio del uso de una taxonomía y pruebas objetivas sin vinculación a la LEI, ya que es un curso donde participan DeF de varios profesorados de otras especialidades, en particular de nivel de enseñanza media. Luego en los cursos de lectoescritura *(Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio, Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje)* tienen referencias poco específicas a evaluaciones, sin explicar cómo se abordan los temas lo que imposibilita conocer su alineación con la evidencia.

Diseño de evaluaciones formativas

Dentro de las actividades para abordar el ámbito se propone la construcción de una prueba objetiva. En uno de los cursos mapeados lo prescrito sugiere que se diseñan herramientas

de evaluación, sin embargo, en el currículo no se especifica cómo se logra. Otro curso sí aborda el ámbito, ya que hay una referencia a uno de los entregables de instrumentos de evaluación para el aula donde los DeF hicieron sus prácticas, que muestra la creación de una herramienta diseñada para uso real. Por último, un tercer curso menciona evaluar obras literarias infantiles, pero no queda claro si se enseña a diseñar un instrumento para este propósito o no. No se identificó entrenamiento para diseño de instrumentos relacionado con la LEI. Esto impacta la capacidad del DeF de incorporar los conocimientos de evaluación y lectoescritura para diseñar las herramientas adecuadas, lo que representa un gran y complejo desafío y llevando a la selección de en herramientas poco pertinentes.

Conclusiones

Los cursos vinculados al contenido de LEI están limitados en lo prescrito por la falta de detalle con el que se presenta la información. Adicionalmente, en los otros cursos donde hay más detalles, muchas veces no se aborda cómo se aprende y se enseña la LEI, por tal razón los DeF se deben responsabilizar de su aprendizaje y dominio de herramientas de este ámbito de forma autodidacta. Hay claras ausencias de ámbitos valiosos para la construcción de la enseñanza-aprendizaje de la LEI. Por esto el DeF no aprende sobre: el proceso gradual del proceso de aprendizaje, la sección de materiales adecuados según etapas de aprendizaje LEI, el rol de la sociedad y el ambiente en el desarrollo de la LEI, bilingüismo y transferencia de la L1 a la L2, al igual que a reconocer los límites entre el aprendizaje sano y patológico de la LEI.

En cuanto a las habilidades básicas para la enseñanza de la LEI, no hay una clara diferenciación entre contenido conceptual y su pedagogía para poder criticar las metodologías y proponer estrategias de enseñanza que según la evidencia sean exitosas. Además, no se promueve la búsqueda y análisis de recursos bibliográficos con información actualizada y basada en evidencia. Por último, falta formar al DeF en el diseño e implementación de evaluaciones para tomar decisiones dentro del aula, mejorar la práctica docente y monitorear el rendimiento de los alumnos. En particular, el programa carece de una propuesta conceptual y procedimental que permita el desarrollo de competencias de identificación del nivel de aprendizaje de la LEI y los retos que se deben enfrentar para adaptar la enseñanza según las necesidades de los alumnos. Además de que el diseño de los cursos relacionados con LEI queda en manos de una sola DF que imparte el curso, quien elige los contenidos que se deben abordar para alcanzar las competencias planteadas en los currículos a partir de su experiencia y formación profesional. Después del mapeo se confirma que no se encuentran alineados a la evidencia actual resumida en el marco conceptual de la investigación. Esto genera variabilidad en la formación recibida y con esto la universidad no puede garantizar un perfil de egreso estándar entre sus graduandos.

Pregunta 2.

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

Esta pregunta se respondió a través de la triangulación de fuentes de información como el mapeo del currículo, observaciones al aula universitaria y entrevistas con DF y DeF para conocer el apego a la evidencia de la enseñanza de la LEI. Primero se evalúan las fortalezas del programa, y luego las brechas.

Fortalezas

Prescrito

La principal fortaleza dentro del currículo es la presencia de la mayoría de los ámbitos de las dimensiones recomendadas por la evidencia, con un apego parcial.

Categorías generales

Prácticas pedagógicas

Las docentes proponen clases magisteriales apropiadas y participativas. Estas complementan con momentos de práctica como las microenseñanzas, que en términos generales son momentos de 15-20 minutos en los cuales el DeF modela una clase para sus pares y representa un tipo de modelaje y paso inicial de la práctica supervisada.

Medios didácticos

Los DeF aprenden a usar una diversidad de medios, desde material impreso, manipulativos, hasta informático y audiovisuales a través de lo que modela el DF, y lo que utilizan durante las microenseñanzas para luego llevar estas mismas herramientas a sus alumnos.

Práctica docente

En el último año de formación del programa se proponen espacios (a través del curso *Práctica Docente 1 y 2* (respectivamente de 4 y 2 créditos determinando que cada crédito representa 15 horas de trabajo presencial y 15 horas de trabajo autónomo) para que el DeF interactúe con alumnos para poner en práctica las estrategias que le han enseñado a lo largo de los cursos. La práctica final se lleva a cabo en un aula real de primaria (de escogencia del DeF), es gradada e incluye la etapa de observación en el aula, la auxiliatura al docente titular (docente en la institución que acompaña al DeF), y 10 horas de dar clase culminan el ejercicio individual donde ejercen como docentes en dicha institución en diferentes asignaturas en un aula real. Esto implica que hay espacios donde el DeF es acompañado en ejercicios previo a enseñar un tema a niños en un aula real, para apoyarlo a mejorar.

Supervisión/ acompañamiento del DF

La UVG valora la evaluación, en ella participan los estudiantes (dos veces al ciclo). Por su parte,

los directores de estudios tienen estipulado visitar el aula como un espacio de supervisión, y si el DF lo requiere la dirección de estudios da acompañamiento para mejorar la práctica en el aula; sin embargo, se requiere mejorar la sistematización y una periodicidad definida. Luego, el DF puede hacer autoevaluación una vez al ciclo, que es voluntaria. Es en esos momentos que la universidad considera que se supervisa al DF. Es decir, a partir de: los comentarios recibidos de sus alumnos, el director de carrera y la autoevaluación.

Formas de evaluar el aprendizaje del DeF

El único requisito administrativo, según lo compartido en la ficha técnica, es que "la zona que tiene el estudiante a lo largo del ciclo no puede valer menos del 85%, y un examen final no puede valer más de un 15%" (Categorías generales\5. Supervisión / Acompañamiento que se indica Weight score: 0 Ficha técnica codificada Position: 98 – 123). Adicionalmente, se ve que se utilizan estrategias como heteroevaluación y autoevaluación. Todo parece apuntar a la evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de las competencias planteados. No se pudo comprobar si el manejo de la evaluación tenía esta concepción en todos los casos.

Perfil del docente formador

Cuando se entrevistó a los DF, y en particular a la DF de los cursos vinculados a la LEI, se conoció que tenía 24 años de experiencia formando a otros docentes, y más de 11 años dando clases de LEI en preprimaria y primaria, con lo cual cumplían con los requisitos administrativos. Incluso, cuando se le preguntó sobre su actualización, la DF 2-1 de los cursos de LEI mencionó haber asistido a eventos recientes de USAID en la Feria Internacional del Libro en Guatemala porque intenta mantenerse actualizada en el tema. Adicionalmente, la universidad tiene dos momentos al año para la actualización docente, donde por contrato se solicita que asistan los DF. Esto sugiere que los docentes formadores cumplan con los requisitos de la Universidad para dar cursos, y que tengan un largo recorrido en el aula escolar como universitaria, que les da experiencia propia en los temas que enseñan.

Brechas

Prescrito

La ausencia de numerosos ámbitos en todas las dimensiones, algunos relevantes para el contexto guatemalteco como el bilingüismo y la trasferencia de L1 a L2 en la dimensión 2, son particularmente preocupantes por carecer de temas de interés nacional, y ser requisito dentro del CNB desde la Firma de la Paz. En cuanto a los ámbitos descritos en el currículo de formación había información insuficiente para valorar si efectivamente cumplía con lo recomendado por la evidencia, o si se implementaba de forma fiel. En algunos casos se presentaba un plan detallado, pero en muchos de los cursos el abordaje es generalista sin un enfoque en LEI.

En los cursos de lectoescritura (*Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio, Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje* y *Literatura infantil)* la DF tiene el reto de abordar todas las dimensiones y ámbitos desde el enfoque lectoescritura, ya que los otros cursos no lo hacen, pero la propuesta de la DF demuestra desconocimiento y dominio insuficiente de los contenidos propuestos a partir de la evidencia.

Categorías generales

Enfoque teórico

En el mapeo no se identificó un enfoque teórico para la enseñanza de la LEI más allá del enfoque curricular (metodología de enseñanza) por competencias, que es una propuesta de la UVG. La DF (2-1) encargada de impartir los cursos de LEI en la práctica desarrolló un enfoque muy tradicional que, aunque lúdico, se centraba en ella para proponer enseñanzas y requerir una réplica casi exacta de parte de las DeF que no necesariamente estaba basada en evidencia, sino en la experiencia personal del DF.

Prácticas pedagógicas

Una práctica pedagógica recurrente fue solicitar al DeF ejemplificar la enseñanza de un tema novedoso que no había sido modelado por la DF. Es evidente que se carece del acompañamiento previo a las prácticas a fin de lograr la elaboración de una planificación pertinente, tanto por el contenido que se debe enseñar como la población a quien va dirigido. Se identificó falta de retroalimentación oportuna para mejorar la "dramatización" en el aula universitaria. Se observó un DeF con un manejo débil del tema, presentándolo frente a los compañeros, y a un DF que intentó aclarar y para ello interrumpió al que presentaba con preguntas, e incluso en algunos casos, deteniendo el ejercicio para explicar correctamente el tema. Esto irrumpió en el sistema de modelaje. El poco acompañamiento previo a la presentación para abordar temas y la falta de retroalimentación de los DF dejó a los DeF en situaciones donde no manejaban la enseñanza, sólo aprendían de su error una vez que lo estaban presentando, lo cual podía generar más confusión y conocimientos contradictorias. Esta falta de acompañamiento incluye abordar adecuadamente el cómo dar una clase particular a un grupo de alumnos, en los modelajes y las presentaciones observadas no se vio un reconocimiento de la edad de los alumnos, y analizar lo adecuado de la temática según la edad y etapa de aprendizaje.

Una práctica pedagógica en los cursos LEI fue el activismo, que se refiere a que la clase se centraba en actividades de manualidades y creación de materiales lúdicos. Esto fue preocupante ya que se observó que los DeF consideraban que planificar una clase consistía en proponer una secuencia de actividades para enseñar temas específicos. Se observó que la mayoría de las actividades propuestas por los DeF (a partir de lo que aprendieron de su DF de los cursos de LEI) eran una réplica casi exacta de lo aprendido. Esto se observó cuando las DeF del Profesorado de Primaria, en el curso de *Laboratorio didáctico,* tuvieron que planificar y dar un curso a un grupo de alumnos invitados a la universidad (actividad denominada pre-práctica y detallada más abajo). Primero, esta

actividad no fue un buen ejercicio de práctica, ya que al final había seis DeF para seis alumnos, y en vez de ser un tutorial, los DeF se turnaron para modelar durante 30 minutos la enseñanza (que en este caso era una actividad lúdica) de un tema relacionado a LEI, con actividades que no eran adecuadas para el grupo, por su edad y grado escolar.

Medios didácticos

A pesar de evidenciar un uso de medios didácticos variados por los DF, se percibe rechazo por incorporar en la práctica pedagógica diferentes medios para abordar los contenidos conceptuales. Igualmente, proponen el uso de medios poco contextualizados a la realidad del aula de primaria, inclusive en instituciones privadas. Por ejemplo, se hizo énfasis en el uso de la tecnología, diapositivas, plataformas digitales, la utilización de un "salón teal", "makerspace" y aulas de computación, entre otras. Si bien esto refleja los espacios disponibles dentro de la universidad, no necesariamente en el contexto donde trabajarán los DeF.

Práctica para los docentes en formación

Microenseñanza

Cada DF definió microenseñanza de manera distinta, pero en general, lo describieron como un modelaje liderado por el DeF para enseñar un tema por 10-20 minutos frente a sus pares. No se identificó que esta práctica favorezca el aprendizaje de los DeF, al menos de la forma en que se observó. Esto se debe a que, por un lado, los DeF dentro del curso se forman en

diferentes profesorados y los temas abordados no corresponden a los contenidos que tendrán que enseñar y, por otro, a que es una práctica estéril que como ejercicio inicial puede ser útil, pero insuficiente para entrenar al DeF cuando curse la *Práctica docente* y, por ende, un aula real.

Pre práctica con estudiantes que llegan a las instalaciones de los UVG

La actividad de pre-práctica, estipulada desde el Plan de Estudios, es un espacio de ejercicio que queda bajo la responsabilidad del curso de *Laboratorio didáctico.* La actividad se realiza previo a la que harán en aulas, a ésta llegaron alumnos de bachillerato a las instalaciones de la UVG. Los DeF diseñan en grupos una clase de 30 minutos para el grupo de alumnos visitantes. Durante la observación, los DeF se agruparon por el tipo de profesorado (computación, matemática, física y primaria), y como grupo planificaron una clase que darían varias veces los alumnos. En términos de práctica, este es un ejercicio que no representó una práctica real. Esto, primero por dar una clase como grupo, en un espacio corto, en un ámbito no escolar a una clase muy pequeña en número (un alumno por docente). Segundo, porque el contenido que seleccionaron los DeF (el cual no contó con un espacio de revisión por parte de la DF) fue inadecuado para los alumnos visitantes por su edad. A esto hay que agregar que la secuencia de actividades no tenía lógica, había muchas actividades y poca teoría. No hubo actividades de cierre a fin de acoplar los aprendizajes y la evaluación del aprendizaje se hizo en otro momento, pero no se trató del contenido, ya que la DF de *Laboratorio didáctico* no manejaba todos los contenidos que presentaron los grupos. Al tener una variedad

de profesorados en el mismo curso dejaba en manos de los DeF el manejo de contenidos y competencias, la DF sólo supervisaba la ejecución en términos de didácticas.

Práctica como tarea

Adicionalmente, se propuso practicar en tareas de los cursos de LEI la enseñanza de algún contenido con alumnos (para docentes activos) o con un niño (conocido o familiar). En esta actividad fue evidente el patrón de falta de manejo de las etapas de aprendizaje. Por ejemplo, no se pedía a las DeF adaptar las tareas según la edad de los alumnos. Adicionalmente, la supervisión y retroalimentación del trabajo del DeF observado fue limitada, se centraba en el correcto uso de la actividad lúdica y menos en qué tan apropiada era la actividad para el niño o grupo con quien se hacía, un tema que incluso los DeF señalaron.El ejercicio observado en la pre-práctica es una continuación de la metodología de enseñanza tradicional de la DF de los cursos de LEI.

Práctica en el aula real

En el tercer año de estudios a través de los cursos de *Práctica docente 1 y 2* se le solicita a los DeF buscar una institución donde realizar la practica supervisada. Muchos de los DeF activos como maestros hacen sus prácticas en la misma institución donde laboran. Se identificó el caso de un DeF a quien la maestra titular hacía sustituirla fuera de sus momentos de práctica; esta práctica no contó con una supervisión sistematizada y continua, sobre todo porque se encontraba fuera del área metropolitana, ya que la DF responsable del curso no tenía los recursos para acompañar a cada DeF que hacía prácticas fuera del área. Esto sugirió que la diferencia de instituciones, grados y auxiliatura resultó en experiencias muy variadas y limitó la capacidad de alcanzar las competencias planteadas en el programa de formación y la homogeneidad del perfil de egreso.

Las limitaciones en la práctica ilustran cómo el DeF tiene pocos momentos de práctica en un aula, y cómo cuando lo tiene, enfrenta numerosos retos por la diversidad de experiencias y poca posibilidad de apoyo y acompañamiento que pueden conducir a aprendizajes erróneos.

Supervisión / acompañamiento del DF

En el proceso de recolección de datos se identificó que previo al inicio del ciclo, no hay una revisión y retroalimentación oportuna de los programas de formación por parte de la dirección de cada programa, tampoco se elaboraron sugerencias diseñadas a partir del acompañamiento en el aula a fin de mejorar y optimizar las actividades.

El contenido del curso fue determinado en su totalidad por el DF y aunque el director hubiese recibido el plan de formación, no puede ser especialista en todas las áreas y debe dar seguimiento a muchos DF, lo que limita su disponibilidad, y posiblemente conocimiento técnico para retroalimentar efectivamente a cada uno de los DF bajo su cargo.

Luego, en términos de evaluaciones, la única que se hace sistemáticamente -en dos ocasiones en cada ciclo- es la que responden

los DeF evaluando al DF. Ésta por su frecuencia de uso se vuelve la base para determinar si un DF es efectivo, en particular porque si recibe una calificación menor a 80% se le puede suspender. Este sistema presenta debilidades cuando la evaluación del DeF se usa principalmente para tomar decisiones sobre la continuidad del DF ya que en muchos casos puede carecer de objetividad. Además, fácilmente se vuelve una medida de popularidad más que de eficacidad de la enseñanza, y puede llevar al DF a planificar clases pensando principalmente en la evaluación que recibirá de sus estudiantes. Incluso, se ha demostrado que estas evaluaciones tienden a favorecer a docentes entusiastas y carismáticos, aunque desconozcan la materia que enseñan (Emery, Kramer, y Tian, 2003). Actualmente falta capacitación que asegure que el DeF complete la evaluación del DF eficazmente y que los resultados promuevan la mejora de la calidad que reciben. La evaluación anónima por lo que no permite regresar con el DeF a conocer sus críticas de forma constructiva; además hace falta una evaluación de pares a nivel de DF para permitir a un experto evaluar la calidad del curso y complementar el sistema actual. Parte del resultado de este sistema se pudo ver, en cuanto a un curso con muchas actividades lúdicas que sale bien evaluado, pero dónde las lecturas y su análisis crítico son limitadas.

Formas de evaluar el aprendizaje

Las maneras de evaluar el aprendizaje según lo prescrito resultaron difíciles de determinar, ya que hay escaso detalle. Como se ha mencionado anteriormente, el programa de formación es más de referencia propia para el DF que para ojos externos. A partir de la observación del curso *Estrategias de enseñanza aprendizaje de comunicación y lenguaje* se identificó la evaluación de actividades. Se consideró como clave la creación de actividades/manualidades de un portafolio, y es éste el énfasis principal del curso. La evaluación utilizada en ese curso refleja un énfasis que está limitado a medir el aprendizaje con base al diseño e implementación de actividades, y no al análisis de cada uno de los elementos que conforman la enseñanza aprendizaje. Esto muchas veces se convierte en una dificultad para identificar los procesos que se estimulan y se trabajan en alumnos, en términos de ámbitos de LEI, para garantizar el aprendizaje a partir de una evaluación sobre la pertinencia de la actividad.

Estándares nacionales de lectura

El Currículo Nacional Base (CNB) plantea para cada grado de primaria, en cada materia, incluyendo la de comunicación y lenguaje, un estándar de lectura por competencia.

A pesar de que puede haber una brecha entre la calidad y la alineación del CNB y los estándares de lectura esperados, se tiene la expectativa de que un DF y DeF de

primaria conociera que existen los estándares y que pudiera trabajarlos y discutir su pertinencia y aplicarlo según consideraban conveniente. Desafortunadamente, se identificó desconocimiento general en cuanto a la existencia y uso de los estándares nacionales, así como los estándares de lectura, tanto en el nivel administrativo como en la DF encargada de los cursos de LEI. La siguiente cita de una entrevista a un DF permite ejemplificar este desconocimiento, cuando se preguntó si conocía los estándares de nacionales de lectura:

"2-1: Según escuché sí. En este último simposio.

3-5: ¿Lo ha utilizado con sus estudiantes?

2-1: No

3-5: ¿Por qué?

2-1: Porque en realidad desconocía que existían, hasta ahorita. Entonces ya sabiéndolo sí, me voy a meter. Por ejemplo, cuando di secundaria, allí sí, estaba siempre al corriente, para ver qué era lo que nos iban a pedir en graduandos y todo eso. Entonces ya su nivel de lectura. Pero hasta ahorita que lo conozco" (Categorías generales\7. Estándares Nacionales Weight score: 0 Entrevista Docentes Formadores 2-1 Position: 81 - 87).

Aunque durante la entrevista propuso incluirlos, al momento de observar el desarrollo de la clase se identificó lo contrario y las DeF que tomaron su curso durante el ciclo evaluado confirmaron tener desconocimiento del tema.

Acceso a currículo nacional que se espera que se enseñe

Otra categoría de análisis era la enseñanza del currículo nacional base (CNB) que recibía a DeF. A través de un grupo focal a nivel administrativo se identificó que no se considera como una prioridad enseñar el CNB tal cual, pues se piensa que el DeF debería tener un manejo del tema que va más allá del CNB en sí. Sin embargo, a través de entrevistas y lo observado, no se percibió que el manejo de currículo fuera tal que pudiesen ir más allá, sino que hablaban de conocer poco lo prescrito por el Ministerio e incluso, una DeF (1-5-2) consideró que no se cubre el CNB adecuadamente, como se ve en la siguiente cita:

Pues le dan una media repasadita, así para que no digan que no lo llevaron. ¿Verdad? Pero yo que lo quería ver, así como, y también he visto que sólo la Lic. 2-2 lo maneja bien. Verdad, a ella le puede preguntar cualquier cosa, que ella le da vuelta y lo sabe y sus presentaciones sí me han ayudado mucho a comprender. De allí todo el mundo, cuando yo he preguntado del CNB, me juegan la vuelta y no lo trabajan. Sólo dicen que lo trabajan (Categorías generales\8. Acceso al Currículo Nacional que se espera que se enseñe Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-5-2 Position: 11 – 11).

La implementación y percepciones de los DeF evidenciaron que no se está alcanzando el manejo esperado por la administración por el dominio que adquieren los DeF durante su formación, al contrario, parecen quedar confundidos en términos del uso y decepcionados con el abordaje, viéndolo como una debilidad de parte de los DF, y no como una estrategia institucional. A pesar de que los DF decían en sus entrevistas cubrir el CNB e incluso integrarlo en los aprendizajes. Al final se ve que hay muchas ideas de cómo se cubre el CNB y

poca coincidencia entre las percepciones de los diferentes actores.

Tiempo prescrito y tiempo real dedicado para la enseñanza del conocimiento de LEI

Al momento del estudio había tres cursos de la enseñanza de la LEI: *Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y su laboratorio, Estrategias de enseñanza aprendizaje de comunicación y lenguaje y Literatura infantil.* Los tres cubrían un total de tiempo de dedicación total de seis créditos (con 45 minutos por crédito) sobre los 66 totales, esto fue equivalente a un 9%. Se le otorgó un número de cursos similar a los de matemática, también de un 9%. Esta cifra fue un poco más que la que tienen Ciencias sociales y Ciencias naturales. En este caso no se incluyó ni el curso de *Comunicación efectiva* ni *Matemática básica,* pues su contenido y los resultados de entrevistas mostraron que estos cursos eran para fortalecer al DeF en su propio manejo de los temas de comunicación y matemática, antes de incursionar en la enseñanza de éstos. Se observó que no hay respeto al horario de inicio por parte de todos los DeF y, con frecuencia, muchas clases terminaban antes del tiempo estipulado; en particular la clase de LEI que era al final del día, lo cual significa que el tiempo que se propuso en el currículo no fue cubierto, y se notaba que la DF "corría" tratando de cubrir todo el contenido, sin profundizar, y se quejaba de la falta de tiempo.

Bibliografía

A partir de las entrevistas se identificó que los libros referenciados en la formulación de los cursos de LEI no son utilizados por los DeF; conocen el texto escrito por la DF (2-1) de publicación nacional cuyo contenido (aproximadamente 100 páginas) resulta insuficiente para cubrir dos ciclos, sobre todo por el nivel de análisis que demanda. En las entrevistas los DF dijeron desconocer textos y autores importantes en el tema de LEI, a pesar de que estos están enlistados en la sección de referencias del programa de formación de los cursos.

Perfil del docente formador

Los requisitos de selección, de años de experiencia y docencia en primaria no se han traducido en un DF con dominio de los contenidos y competencias requeridas para la enseñanza aprendizaje de LEI. Los actuales criterios de selección no garantizan una DF capaz de enseñar de forma eficaz y actualizada la materia. Tampoco logra que los DeF alcancen un manejo correcto de los contenidos de LEI. A pesar de que existen capacitaciones de actualización docente para cada ciclo y hay una variedad de opciones, y estas no están orientadas de forma específica a contenido, ni a competencias. En el último año, ninguno de los cursos de actualización ofrecidos se enfocó en temas específicos como la LEI, ya que fueron de contenido más general como el uso de la plataforma digital y otros aspectos que con dificultad se traducen en una mejora de la práctica docente. En particular, no se vio que se propusieron cursos en base a brechas,

sino que, a solicitudes particulares, el DF puede escoger el curso que le parezca interesante, y no necesariamente que suplemente alguna carencia en su formación.

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

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

En la respuesta se identifica que la DF cambia del tema del desarrollo infantil al de habilidades vinculadas a la LEI. En su reflexión parece

fundamentar el abordaje del desarrollo infantil a partir de la propuesta de un autor, y una mención a la neurología. Resulta interesante destacar que el autor mencionado por la DF 2-1 no aparece entre las referencias de ningún programa de formación que ella elaboró. El manejo de la docente sugiere que es muy difícil que ella aborde el ámbito desde la LEI de manera satisfactoria. Es decir, que le permita a los DeF aprender el tema desde el enfoque de LEI. Esto conlleva a que cuando el DeF esté aprendiendo la teoría del desarrollo en el enfoque de LEI, no será "…capaz de orquestar acciones de manera coherente con los procesos que el lector y escritor realiza para aprender la cultura escrita" (Bezemer y Kress 2010; Manghi, 2011). Lo cual implica que la docente responsable de desarrollar los temas de LEI no tiene un manejo del desarrollo infantil a manera de poder enseñarlo en términos específicos.

Percepción de preparación del DeF

La mayoría de DeF decían no sentirse preparados para dar clases en primer grado. La respuesta de una DeF (1-4-2) a la de percepción de preparación (¿Cree que en su carrera se le ha preparado para enseñar a leer y escribir?

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

"No".

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

"No, definitivamente no".

¿Por qué?

"Porque no hemos experimentado eso, de convivir con el niño y ver a fondo esos temas de lectura inicial y todo eso" (Categorías generales\13. Percepción de preparación para enseñar primer grado Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-2-4 Position: 30 – 31).

Este tipo de respuesta no fue un caso singular, sino un patrón en los DeF entrevistados. Esto sugiere una carencia en el manejo de las herramientas, o la experiencia y falta de confianza en sus capacidades para enseñar LEI en primer grado primaria.

Conclusiones

Se identificaron numerosas brechas en las categorías generales. Hay muchos vacíos en términos de prácticas pedagógicas, medios didácticos y perfil del docente, al igual que desafíos en términos administrativos como los sistemas de acompañamiento, supervisión y evaluación docente y los espacios de práctica para los DeF. Es importante hacer dicha distinción porque hay temas que deben abordarse a nivel del docente, y otros que quedan fuera de las manos del DF y caen sobre la coordinación del profesorado. A corto plazo se identificaron debilidades en la preparación del docente en su capacidad de ejercer y liderar un grupo al graduarse. A largo plazo, sugiere que muchos contenidos se manejen dentro del currículo del programa de otra manera de como la administración de la universidad cree que se está enseñando. Esto constituye una brecha entre lo que se espera y la realidad del aula. La situación es compleja: deja a criterio de cada

DF los temas a abordar; no se está aplicando la propuesta metodológica, pues esto se reconoce como la libertad de cátedra. Esto limita a la universidad, porque no puede garantizar cuál es el contenido que manejan los graduandos, pues no es la universidad quien diseña el contenido, y cada DF interpreta a su manera cada curso, desde su diseño hasta la implementación.

Pregunta 3.

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

Esta pregunta se respondió a través de un ejercicio de triangulación en el que se contrastó lo recabado a través del ejercicio en campo y entrevistas con DF, DeF y personal administrativo; lo prescrito dentro del currículo y lo que el DF hace en clase.

Prescrito

En la UVG el DF es quien diseña los cursos que se le son asignados. Se espera que aplique lo que se propuso, y que no haya una gran diferenciación entre el contendido prescrito y el implementado. Sin embargo, se observó que esto no siempre se cumple, lo que hay es un currículo escrito para uso del propio docente, con poca revisión y que carece de detalles. A una persona externa le resulta muy difícil retomar dicho currículo. Durante la observación en el aula se reconoció la manera en que el DF implementó lo prescrito, o en ocasiones implementaba temas que no aparecían en el programa. Por ejemplo, en el curso *Estrategias de la enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje* había una unidad completa dedicada a "estrategias metodológicas para el desarrollo de la comunicación escrita" con varios puntos de contenido. En la práctica, se observó que los contenidos eran los nombres de los capítulos del libro, y la manera que se abordó la expresión escrita fue leyendo un texto en clase. Esto advierte que, aunque al leer lo prescrito parece haber un abordaje metodológico interesante, en la práctica es una actividad tradicional, en dónde se lee y discuten conceptos básicos como qué es la escritura, y luego se cerró el día con una actividad lúdica.

En la dimensión de conocimiento del contenido sobre lectoescritura inicial (LEI) se observó que, aunque no apareciera dentro de lo prescrito, el enfoque principal de lo observado en el curso de *Estrategias de la enseñanza aprendizaje de la comunicación y lenguaje* era el principio alfabético. Tanto la DF como los DeF hacían referencias frecuentes a la construcción de la lectoescritura en temas de la conexión sistemática y predecible entre sonidos y letras, a pesar de que esto no aparecía en ninguna parte del programa de formación.

Prácticas pedagógicas

Otro hallazgo recurrente en la aplicación de lo prescrito fue la sistematización en la enseñanza de temas. Por lo general, lo que ocurrió fue que enfocaron todo en una sola actividad. Esto resultó complejo y grave porque se llegó al punto de no poder distinguir entre la actividad y la enseñanza teórica. Durante la observación al curso de *Estrategias de enseñanza aprendizaje de comunicación y lenguaje* se identificó que a pesar de que en lo prescrito de ese curso no está planteada la grafomotricidad, la DF lo abordó a través del siguiente intercambio con las DeF en la clase (2-1 es DF y los otros códigos son DeF):

2-1: ¿en motricidad fina? Vamos a ver ¿qué actividades me desarrollaba la motricidad fina?

1-2-2: recortar

1-7-2: pegar

1-2-2: pintar y manipular la lana con el *tape*

2-1: la precisión táctil

1-8-2: que ellos hubieran cortado

2-1: el uso de la tijera, el cortar, con la destreza de cortar, ¿qué más? ¿Qué hicimos con las tiras?

1-2-2: apacharlas

2-1: la rasgada en tiras, el rasgado, son dos actividades que ejercitan la motricidad fina" (Categorías generales\2. Practicas pedagógicas\Activismo Weight score: 0 Guía de Observación 2-1 13-10-18 Position: 8 – 8).

Este intercambio evidenció la asociación que hizo el DeF y DF con psicomotricidad, y confundió hacer manualidades con grafomotricidad. De hecho, la asociación con la psicomotricidad se repitió continuamente en el transcurso de la clase observada. El resultado de esta práctica fue que el DeF no distingue entre actividades, teorías y enseñanzas. Al entrevistar a los DeF estos no tenían claros conceptos tales como: cómo abordar la enseñanza de la comprensión lectora, aunque fuera un tema prescrito. Esto resultó evidente en sus respuestas, como en la siguiente de un DeF (1-2-2), a quién se le preguntó ¿aprendió a enseñar comprensión lectora?:

"1-2-2: eso sí, nos enseñó con un libro que ella nos pidió, que ahorita no recuerdo el nombre, que ella es autora también, allí tiene diferentes estrategias, marcos conceptuales para hacérselo fácil al niño y empiezas desde cuadros creativos, organizadores gráficos creativos, desde lo más sencillo, hasta un poquito más elaborados para que ellos puedan realizar su comprensión" (Categorías\D2\6. Comprensión de la Lectura Weight score: 0 1-2-2 parte 2 Position: 38 – 42).

Esta respuesta evidencia la falta de dominio de los conceptos y el abordaje. Por ende, también muestra la dependencia del material visual de la clase para enseñar. Según lo prescrito, el diseño y elaboración de materiales sirve para alcanzar el saber conceptual, en él se "planifican las actividades que evalúan la comprensión lectora en sus distintos niveles y para los distintos grados de primaria" (Categorías Generales/2.

Práctica Pedagógicas Weight score: 07. EB3113 Estrategias de enseñanza aprendizaje de la comunicación Position: 29 – 29). Sin embargo, en la aplicación se observó que en la enseñanza de la comprensión lectora se las redujo a actividades, y que los DeF no distinguían entre las actividades y cómo evaluar el aprendizaje de un niño, o utilizar preguntas que están en libros o textos proveídos por la DF (2-1). No se encontró una capacidad de selección ni de elaboración de material para enseñar o evaluar la comprensión lectora.

Evaluación

En la dimensión de evaluación los tres cursos observados tenían componentes de evaluación. Sin embargo, como ya se mencionó, los cursos específicos de evaluación no los enfocaron desde la LEI, y en los cursos relacionados a este tema, la DF no tenía un fuerte manejo de la misma, lo cual dejaba en manos del DeF la vinculación entre la evaluación y cómo vincularla a la LEI.

El hallazgo principal al ver la implementación de lo prescrito fue que, similar a lo observado en la dimensión de desarrollo infantil, los DF entrevistados reconocieron que estaban compartimentalizadas las clases, ya que eran para todos los profesorados, y tienen un abordaje generalista, por lo que se espera que cada DeF vincule individualmente y con mínimo acompañamiento la enseñanza a su campo.

Entonces, los DF y DeF sabían que el tema de la evaluación se estaba enfocando de manera general, y no se vinculaba a la LEI. La DF (2-1) de los cursos de LEI detalló lo que significaba para ella la evaluación, a través de la pregunta ¿qué enseña en su curso en términos de evaluación de aprendizajes?

"Básicamente, como es el nivel de lectoescritura, entonces la observación, que usen, por ejemplo, listas de cotejo, sobre todo, que lleven también un registro de desempeño del niño a nivel todo el año. Un portafolio de los logros y dificultades del niño para poder hacer una evaluación mucho más realista y a la hora, por ejemplo, de presentar un informe a papás o a la dirección, que el maestro aprenda a llevar un portafolio del niño. Esa es la forma de evaluar. Y, por otro lado, que la evaluación no sea amenazante para el niño. El niño ni siquiera tiene, es una cosa en pre-primaria, el niño no tiene ni por qué saber que tiene un examen, si la evaluación, como te digo, si se debe llevar de manera periódica, guardando sus trabajos de su portafolio, poniendo las observaciones semanales del progreso en lectoescritura del niño, el niño

nunca sabe que hubo examen. La palabra, verdad, examen" (Categorías generales\2. Practicas pedagógicas\Activismo Weight score: 0 Entrevista Docentes Formadores 2-1 Position: 90 - 95).

La descripción de la DF hizo énfasis en el uso del portafolio para evaluar el aprendizaje. De acuerdo con lo observado en los cursos de LEI, el portafolio resultó ser el compendio de actividades elaboradas a lo largo del semestre por los DeF durante las clases. Esto es una repetición de lo que la DF hace como docente de primaria con los niños y niñas, y lo que trabajaba con los DeF. La única diferencia estuvo en que en algunas ocasiones la actividad fue realizada por un niño, con la supervisión del DeF. En algunas ocasiones la DF trató a las DeF como si fueran niños, y utilizó el tiempo de clase para elaborar la actividad o manualidad en su totalidad, cortando, coloreando y pegando. La DF consideró que dicho portafolio era una herramienta de evaluación que representaba el 50% de la calificación del curso.

Al entrevistar a los DeF (1-2-2) ellos no tuvieron claro cómo evaluar los aprendizajes de sus futuros alumnos en los temas de LEI; reflejando que lo implementado no coincidía con lo que se prescribía en el programa de formación en relación con este ámbito.

Categorías generales

En relación con las categorías generales hubo pocas diferencias con lo prescrito. En su mayoría los temas no estaban prescritos, esto incluyó: enfoque teórico, prácticas pedagógicas, medios didácticos, prácticas docentes (sólo decía por ejemplo microenseñanza, pero ni se definía ni explicaba), supervisión, estándares nacionales, perfil del docente formador y percepción de preparación del DeF. Por lo tanto, se evaluó únicamente en su implementación y se comentó en la respuesta a la pregunta 2 de la investigación en términos de brechas y fortalezas.

Sobre temas que sí estaban prescritos tales como formas de evaluar el aprendizaje, acceso al currículo nacional que se espera se enseñe, tiempo prescrito y real de enseñanza y referencias, hubo pocos detalles dentro del currículo; también se discutió en la sección de brechas y fortalezas. Sin embargo, es importante resaltar que durante las entrevistas con DeF, la mayoría respondieron no sentirse preparados para enseñar a leer. La respuesta de la DeF (1-3-1) fue la siguiente:

“No”

¿Por qué?

“Porque siento que hace falta, como, ¿cómo le diría? Una clase que nos de esas estrategias… ‘ok vamos’ los pasos. Los pasos, ‘vamos a enseñar esto a los niños de las primeras letras’, luego el orden en que se enseñan, todo ese tipo de cosas creo hacen falta. Porque nos dan la clase. Son tres clases, creo yo, la primera que es la general de lenguaje, la de estrategias de comunicación y lenguaje y lectura infantil. Pero, no es que no enseñen, ‘ok este es el currículo, vamos a enseñar, de la ‘A’ la a primero de las vocales, luego las consonantes, luego como se unen. Creo que esas estrategias hacen falta.

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

No mucho. Porque no sabría por dónde empezar. ‘Ok, nadie sabe leer, empezamos con las vocales’ No me enseñaron que ese era el orden, las consonantes, luego a juntarlas. Luego armar, oraciones, todo eso siento que sí falta. Porque nos dan lo general de una clase de comunicación y lenguaje. Pero no, así como específico de pasos y orden, que se pueda desarrollarlo bien” (Categorías generales\13. Percepción de preparación para enseñar primer grado Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-3-1 Position: 30 – 31).

La respuesta de otra DeF (1-9-2) a la misma pregunta sobre la percepción de su preparación fue:

“Tal vez no, si tengo como una introducción, pero no me siento capaz de agarrar un grado y enseñarle a leer y escribir. Todavía no. Yo no he trabajado de maestra, entonces todo va a ser nuevo para mí, tal vez si pudiera hacerlo, pero me da miedo intentarlo ahorita (Categorías generales\13. Percepción de preparación para enseñar primer grado Weight score: 0 Entrevista Docentes en formación 1-9-2 Position: 30 – 31).

Esto muestra que en términos de LEI, aunque este no es el enfoque central del profesorado de primaria, los cursos en los que se abordan los contenidos relacionados con la LEI no aportan el conocimiento y formación mínima y necesaria para que los DeF tengan, y se sientan equipados, con las herramientas que les permitan enseñar a leer y escribir, así como reconocer las deficiencias de sus alumnos que puedan presentar como producto de déficit relacionados a estos procesos y que están impactando de forma negativa el resto de aprendizajes.

Conclusiones

En la UVG no existen cursos diseñados con contenidos y competencias mínimas previamente diseñadas que puedan ser implementados por el DF. Si no, el propio DF es el que lo diseña y, por tanto, no existe gran discrepancia entre lo prescrito y lo implementado. Se identifican brechas entre lo que el docente cree que enseña y lo que realmente está haciendo. Esta situación evidencia la necesidad de garantizar una supervisión y evaluación de pares para identificar brechas en la implementación de lo recomendado. La propuesta curricular y su implementación requieren una revisión que permita identificar las brechas y fortalezas actuales. Adicionalmente, el objetivo central del programa —preparar DeF capacitados para ir a dar clases a nivel primario, en cualquier grado y tema— no se está cumpliendo, cuando se evalúa la capacidad de hacerlo en el tema de LEI (que es uno de los muchos que abordan). En su mayoría, los DeF no sienten estar preparados para enseñar en primer grado.

El programa deja los contenidos en manos de los docentes formadores y con poca supervisión. Por ejemplo, la actual docente responsable de los cursos no cumplió con lo recomendado por la evidencia, y las estructuras actuales no garantizaron que con un cambio de DF se llegara a cumplir. A largo plazo, el tener sistemas de evaluación débiles impide retener a docentes formadores de calidad. Carecer de una herramienta adecuada para comprender la capacidad de enseñar temas podría causar que un DF muy exigente reciba una mala evaluación, posiblemente generando la exclusión de docentes de calidad del programa. Asimismo, al no tener un currículo fijo, hay variabilidad de contenido entre DF y esto no permite garantizar un perfil uniforme de egreso.

Discusión de resultados

La evidencia mostró que una adecuada enseñanza de la LEI requiere: formar a los docentes en temas de desarrollo infantil en los que estén implementadas las habilidades de LEI, así como evaluar esos aprendizajes. Es a partir de esta evidencia que se discuten los resultados de esta investigación.

La mayoría de los docentes en formación entrevistados dijeron no sentirse preparados para dar clases en primer grado, y fue esta la mayor señal de preocupación. La cuál es entendible, ya que: las herramientas que reciben a lo largo del programa son limitadas en la construcción de conocimiento en el tema de la enseñanza de LEI —tema central del primer año de primaria en países como Guatemala, dónde un gran número de los niños tiene el primer contacto con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Como ya se ha señalado, no existe un diseño curricular detallado. Además, la actual interpretación de la libertad de cátedra sugiere que el currículo sea prescrito por cada DF en ejercicio. El DF es

quien determina, en su mayoría, el contenido, competencias e implementación de los cursos bajo su manejo. Aunque administrativamente se prescribe que el director debe revisar los programas de formación, la investigación encontró que debe mejorar este proceso. Las posibilidades de que una sola persona, en este caso un sólo director, sea capaz de evaluar los currículos de las clases de varios profesorados es muy baja; es poco probable que una persona posea el dominio de todas las áreas académicas para evaluar satisfactoriamente el contenido, así como hacer recomendaciones concretas. Incluso, con una revisión, no sería posible para un director retroalimentar efectivamente a todos los DF.

El sistema carece de medios de revisión de los programas de formación y, por lo tanto, el contenido del currículo queda en manos de los DF que pueden o no estar actualizados y enseñar lo más recomendado por la evidencia. Dado que el DF es responsable de diseñar el contenido, su perfil es de particular interés porque su trabajo demanda conocimiento que efectivamente ayude a verificar que se enseñe el contenido adecuado, y de la mejor manera, según las recomendaciones pedagógicas, igual que vincularlo a la evidencia actual.

Lo recomendado es que un cuerpo colegiado guiara el diseño y retroalimentación de la implementación, y que igualmente diseñara un programa que cumpliera con los requisitos por área de enseñanza, cerciorándose de generar una vinculación pertinente entre temas.

El programa de formación está compartimentalizado según los temas de enseñanza. Esto genera una exacerbación pues no existe una guía general, y esto sugiere posibles duplicaciones de temas o vacíos.

Actualmente, en el sistema de acompañamiento, el único momento de evaluación sistemático y sin falla, es la evaluación del DF por parte de los DeF. Esto conlleva el riesgo de generar un sistema en el que más que responder a una rigurosidad académica, se desea satisfacer a los DeF a fin de no ser castigado en las evaluaciones. Una clara deficiencia es que este sistema no es capaz de evaluar la calidad del abordaje y contenido, ni su apego a la evidencia.

Otro elemento problemático es la ausencia de suficientes momentos de práctica real. Hay que señalar que estos sufren de alta variabilidad en las experiencias de práctica del DeF. Cada DeF se está formando en experiencias diferentes, y en ambientes que en términos pedagógicos no se pueden controlar, a fin de asegurar aprendizajes correctos y efectivos. Esto no permite garantizar que la práctica cumpla con la misión y visión del programa y de la universidad.

Esta investigación mostró que hay un largo camino por recorrer para crear un sistema de formación inicial docente, basado en evidencia que ayude a formar al docente de primaria que necesita el país. La universidad reconoce aspectos clave que propone la evidencia y valora la evaluación, contenidos de lectoescritura y el desarrollo infantil, pero se requiere de un análisis guiado por especialistas en LEI cuya retroalimentación se conjugue con la capacidad instalada y experiencia de la UVG en diseño curricular. También es necesario brindar capacitación docente, para definir los cimientos que permitirán construir una nueva ruta que ayudará a cambiar el panorama educativo del país.

Limitaciones

La realización de esta investigación enfrentó limitaciones que deben ser consideradas para entender el alcance del análisis. Entre ellas están:

- Trabajar con una muestra muy pequeña a nivel nacional, aunque a nivel regional formó parte de un estudio que incluyó instituciones de cinco países de Centroamérica. El estudio abarcó solo uno de los programas de formación inicial de docentes en Guatemala. En países donde hay muchas instituciones y programas diferentes, esto plantea la necesidad de considerar los resultados con cautela puesto que no es posible generalizarlos.
- El tiempo y horarios establecidos para la investigación únicamente permitieron observar un ciclo del año (el ciclo 2) de estudios. Esto limitó el trabajo a leer y analizar el Programa de Iniciativa Académica y a la realización de entrevistas. La riqueza de información que ofrecen las observaciones no se tuvo para la mayoría de los cursos.
- Al regresar al campo para profundizar en las preguntas específicas, el tiempo de este retorno a campo no fue posible si no hasta enero de 2019, cuando ya muchos de los docentes en formación que se entrevistaron el año anterior se habían graduado, otros no regresaron a sus estudios. Por esta razón sólo se pudo volver a entrevistar a cinco de los 11 docentes en formación que se habían entrevistado en el ciclo anterior.
- Dadas las limitaciones de fondos sólo se pudo evaluar el campus central de la universidad y no las sedes de la Costa Sur y Altiplano del país. Los diferentes campus de la UVG tienen otros profesorados, por ejemplo, el Campus del Altiplano de la UVG tiene un profesorado intercultural bilingüe que habría ofrecido una gran riqueza de información.

Recomendaciones

A partir del análisis del Profesorado de Educación Primaria de la UVG en el ámbito de la LEI se plantean las siguientes recomendaciones.

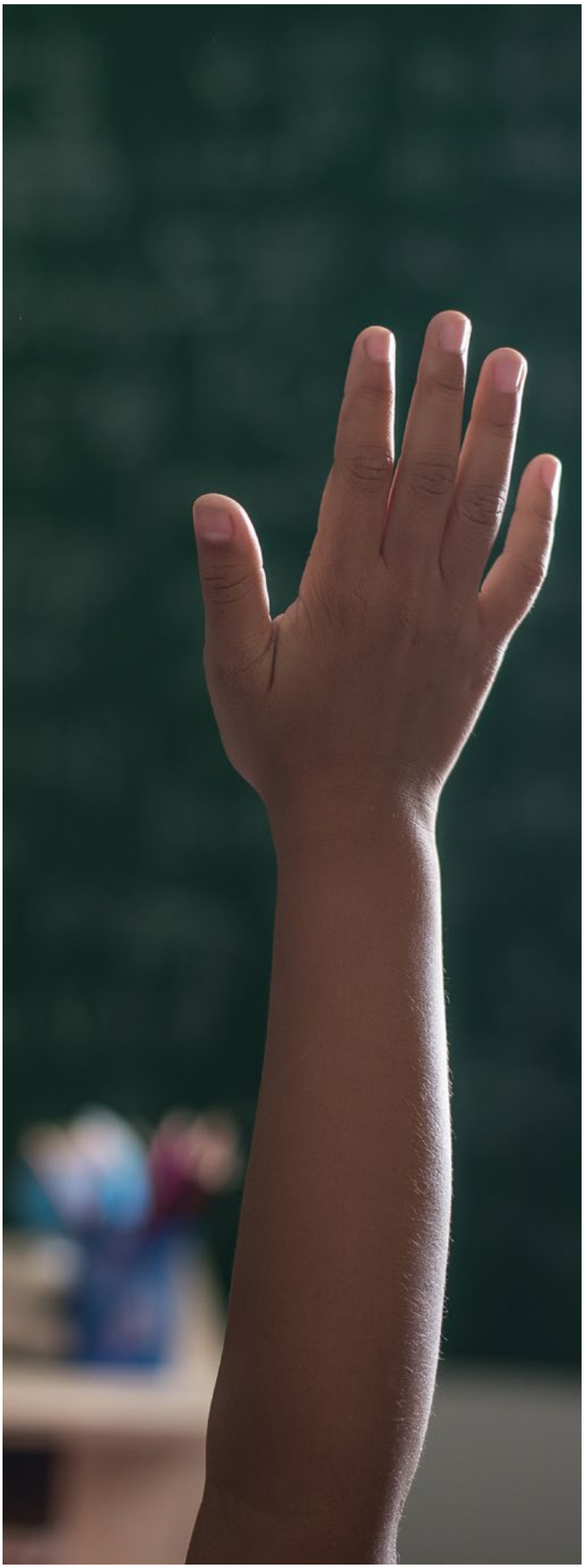
Diseño curricular

El diseño del currículo en el sistema de acompañamiento y evaluación del DF, y el sistema de práctica para los DeF fueron dos hallazgos importantes en términos de alimentar al estado actual del currículo. Es importante evaluar la manera en que el programa de formación completo tenga establecidos los saberes. Solo así podrá garantizarse que los profesionales formados en la universidad tengan conocimientos conceptuales necesarios para las estrategias de enseñanza de LEI, que garantiza la universidad en sus graduandos. Se recomienda que esté basado en la más reciente evidencia de enseñanza. La facultad se podría apoyar de los centros de investigación de la región para mantenerse actualizada. Este cambio en particular aseguraría que el currículo prescrito por la institución se apegue a la evidencia, y pueda continuar actualizándose, en temas de la enseñanza de la LEI, una actual brecha a cerrar.

Se recomienda iniciar el proceso con una evaluación diagnóstica de los actuales programas, tomando en consideración lo sugerido para los diferentes campos, y el perfil de los docentes en formación. Es importante incluir en este proceso una selección rigurosa de los DF, para cumplir con un perfil. De igual modo, tener una capacitación introductoria y constante para todos los docentes formadores que se unen a la universidad. Las capacitaciones deben incluir componentes específicos de pedagogía y, en particular, de llenado de los programas académicos y el uso del enfoque por competencias. Esto disminuiría la brecha entre la calidad de la implementación y lo prescrito. Aún con un programa de formación detallado, se debe asegurar su correcta implementación a fin de garantizar que se mantenga dicha calidad, tanto con nuevos DF y con los que actualmente están ejerciendo.

Sistema de supervisión y evaluación

Los sistemas de acompañamiento y supervisión del DF se deben fortalecer. Por ejemplo, tener una evaluación de pares, de expertos en temas, y expertos en pedagogía para asegurar que la implementación de contenido sea adecuada, y que se apegue a los programas de formación. Estos, idealmente, serían diseñados a través de talleres de trabajo con todos los DF que conformen la planta de los profesorados para discutir la secuencia de los contenidos abordados en cada año, y analizar la pertenencia de cada uno, asegurando así la enseñanza de los temas requeridos. Además de contar con una evaluación más completa del desempeño



del DF que permita generar evidencia sobre la calidad por parte de expertos en el tema. Se recomienda que dicha evaluación al docente formador no sea anónima (al menos para los directores de carrera), y tenga más detalles, y de esa manera facilitar la toma de decisiones en base a la retroalimentación. Adicionalmente, sensibilizar a los DeF sobre el impacto que tiene la evaluación. Esto puede ayudar no solo a evitar que el DF tome medidas para salir bien evaluados, si no también asegurarse de que su enfoque principal sea formar profesionales. Esto se puede lograr con una capacitación para el llenado de la evaluación del DF para los DeF. También exigir que todos los DeF llenen la evaluación, y evitar un sesgo y tener la totalidad de los comentarios (positivos y negativos). Adicionalmente, se sugieren sistemas para acompañar a los DF en conocer lo más reciente en términos de evidencia pedagógica y de los temas en los cuales se forman. Este proceso aseguraría que la implementación se apegue más a lo prescrito por la institución, y que esta implementación sea de calidad.

Sistema de supervisión y evaluación de la práctica docente

Las experiencias de prácticas del docente en formación variaron mucho de caso en caso. Esto se vinculó a la institución seleccionada por el docente en formación. Un escenario ideal sería tener una vinculación con un centro educativo en el cual tuvieran la oportunidad todos los DeF de hacer sus prácticas, sin duda esto será algo a más largo plazo. Esta última recomendación ayudaría a garantizar que todos los DeF tengan la misma calidad de aprendizaje y experiencia, a manera de garantizar que su aprendizaje sea completo, así como la calidad en el perfil del egresado entre los graduandos.

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

Acuerdo Gubernativo No. 13-77: Reglamento de la Ley de Educación Nacional, de noviembre (1977). Publicado en *Diario de Centro América*, Guatemala, Guatemala.

Acuerdo Ministerial No. 581-2006: Ministerio de Educación del 3 de julio. (2016). Publicado en *Diario de Centro América*. Guatemala, Guatemala.

Acuerdo Ministerial No. 1171-2010: Ministerio de Educación del 15 de julio (2010). Publicado en *Diario de Centro América*. Guatemala, Guatemala.

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®. Washington D.C.: American Psychiatric Pub.

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.

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.

Bezemer, J. y Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Londrés: Routledge.

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. 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.

Cervantes, G. y Colmenero, I. (2016). *Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados*. Cuba: Maestro y sociedad.

Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Santiago: LOM.

Constitución Política de la República de Guatemala del 31 de mayo (1985). Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de noviembre de 1993. Constitución Política de la República de Guatemala, Salón de Sesiones de la Asamblea Nacional Constituyente, Guatemala, Guatemala.

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).

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

Currículo Nacional Base. (2016). Formación Inicial Docente. Recuperado el 8 de agosto de 2018, de CNB Guatemala http://cnbguatemala.org/wiki/Bachillerato_en_Ciencias_y_Letras_con_Orientaci%C3%B3n_en_Educaci%C3%B3n/Formaci%C3%B3n_inicial_docente,_etapa_preparatoria#Marco_filos.C3.B3fico

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.

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.

Decreto Legislativo No. 12-91: Ley Educación Nacional del 12 de enero de 1991. *Diario de Centro América*. Guatemala, Guatemala.

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

Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Manizales: Universidad de Manizales.

Emery, Charles R., Kramer, Tracy R. y Tian, Robert G. (2003). Return to academic standards: A critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality assurance in Education*, 11(1), 37-46.

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.

Falconer-Stout, Zachariah, Messner, Lyn, y Wedekind, Vera. (2015). *Time to Learn midline impact evaluation*. Washington, DC: USAID.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI editores.

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

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. 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.

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.

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.

https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040005.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2019). ¿Cuántos somos? Portal de Resultados del Censo 2018. Recuperado de https://www.censopoblacion.gt/cuantossomos

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.

Kyeyune, Robinah, Mirembe, Robinah, Baleeta, Margaret, Sentongo, John, Nambi, Rebecca, Katende, George, … Lussier, Kattie (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa (TPA): Learning to teach reading and mathematics and its influence on practice in Uganda.* Uganda: University of Sussex Centre for International Education.

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.

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.

Oficina Regional de Educación (2016). Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2016, 14(4), 9-32. doi:10.15366/reice2016.14.4.001

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

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2017). Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Guatemala. Francia: División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente del Sector de Educación de la UNESCO y el IIPE-UNESCO Oficina Regional para América Latina.

OREALC-UNESCO (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbuche.

Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.

Patiño, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018. Washington: Communications Development Incorported, p.24.

Quim, M. y Santos, J. (2015). Informe departamental y municipal de primaria 2014. Guatemala: Informe departamental y municipal de primaria 2014. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/informes/2014/Informe_Dep_primaria2014.pdf

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). Argentina: 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.

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

@RedLEI_org

/in/RedLEI

www.red-lei.org