



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala

Muralles Marín, María Alejandra

Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055007>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47942>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala

Preschool initial teacher training: experiences during the COVID-19 Pandemic in Guatemala

María Alejandra Muralles Marín
Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala
amuralles@psicousac.edu.gt

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47942>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055007>

 <https://orcid.org/0000-0002-0153-9409>

Recepción: 17 Agosto 2021

Aprobación: 02 Octubre 2021

RESUMEN:

El distanciamiento social como medida ante la pandemia de Covid-19 alteró los procesos de enseñanza, incluido el de las instituciones dedicadas a la formación inicial docente para preescolar, en las que, debido a la migración a entornos virtuales de aprendizaje, se llevaron a cabo esfuerzos para adaptar sus procesos formativos de forma emergente. Ante ello, se planteó como objetivo describir las valoraciones que hacen las personas docentes formadoras y docentes en formación de la cohorte 2018-2020 de Magisterio Inicial sobre las adecuaciones curriculares realizadas a raíz de la pandemia de Covid-19 en dos centros de formación docente privados de la ciudad de Guatemala. Se realizó un estudio cualitativo, de diseño narrativo de tópicos, con alcance descriptivo en el que se contó con una muestra por disposición de 22 participantes. Se llevaron a cabo grupos focales con doce docentes en formación y entrevistas con diez personas docentes formadoras, para conocer sus experiencias durante el confinamiento. La información recolectada se procesó con la técnica de análisis por comparación constante con la ayuda del software Atlas.ti. Entre los hallazgos pueden mencionarse buenas prácticas, como el modelaje del acompañamiento emocional en el aula y la diversificación de la mediación pedagógica para incluir a las familias que fungieron como coeducadoras en el proceso escolar; desafíos como la urgencia en la inclusión de TIC en las asignaturas psicopedagógicas y la generación de espacios para práctica docente virtual; y posibles propuestas para atenderlos, tales como procesos de capacitación para la formación en entornos virtuales de aprendizaje tanto para personal docente formador como docentes en formación.

PALABRAS CLAVE: Experiencias curriculares, Práctica docente, Formación inicial docente, Entornos Virtuales de Aprendizaje, COVID-19, Guatemala, Virtualización.

ABSTRACT:

Social distance, as a sanitary protocol, during the Covid-19 pandemic, altered learning processes at all levels. The transition from in-person to distance learning urged initial teacher training centers to implement a series of efforts to adapt their educational processes. This study's objective was to explore those adaptations and describe how teacher trainers and trainees, in the 2018-2020 cohort of two private educational centers in Guatemala, assessed them. It was a qualitative study with a narrative design and a descriptive scope. A series of focus groups with twelve teacher trainees and interviews with ten teacher trainers were conducted to explore the adaptations as well as the participants' views on those adaptations. The resultant information was processed using the Constant Comparative Analysis Technique in which speech was segmented and codified in three stages: open, axial, and selective. Atlas.ti software was used for this task. These findings led to good practices such as modeling emotional accompaniment with students and the diversification of pedagogical mediation to include children's families as they turned into co-educators. There were also some challenges such as the urgent need to incorporate ICT in psycho-pedagogical subjects and the creation of online teaching practice opportunities. Some possible ways to compensate for those challenges can be training for teacher trainees and trainers in virtual learning environment management.

KEYWORDS: Curricular Experiences, Teaching Practices, Initial Teaching Training, Virtual Learning Environments, COVID-19, Guatemala, Virtualization.

INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo, incluida la Formación Inicial Docente (FID), fue uno de los sectores más afectados por las medidas de distanciamiento social implementadas para contener la propagación del COVID-19 (Gutiérrez, 2020). Estudios realizados en el contexto del inicio de la dicha contingencia global dan cuenta de las dificultades que la virtualización emergente de los espacios educativos supuso para el cuerpo docente en formación en cuanto a las limitaciones para la práctica docente en el aula y las afectaciones en su identidad docente (González-Calvo et al., 2020); la descontextualización de algunos contenidos que se desarrollan en la formación (Aguilar, 2021); las deficiencias en la incorporación de TIC en los procesos formativos en algunas instituciones (CEPAL-UNESCO, 2020); entre otras. El cuerpo docente a cargo de dichos procesos de formación también experimentó dificultades, entre las cuales pueden mencionarse el riesgo del deterioro en la salud mental docente debido al trabajo desde casa (Dos Santos et al., 2020); la brecha digital a raíz de las desigualdades socioeconómicas de sus estudiantes y la distancia percibida con el grupo de docentes a quienes están formando (Gajardo et al., 2021). En el caso de la Formación Inicial Docente (FID) para el nivel preescolar, el reto fue aún mayor (Lederhos et al., en Beltramino 2020). El claustro formador se enfrentó a dificultades para llegar al alumnado a través de plataformas virtuales, pero también al desafío de enseñar a enseñar a través de recursos digitales, una situación compleja debido a que este nivel trabaja con la niñez temprana, cuya etapa madurativa requiere de la manipulación de objetos concretos, el encuentro con otras personas y el juego (Paz, 2020).

La FID cobra relevancia al ser una etapa fundamental en la vida docente y que está directamente relacionada con la calidad educativa (Pizarro y Espinoza, 2016). Es en el inicio de su formación que el profesorado empieza a desarrollar competencias para la enseñanza, este es un proceso que contempla el manejo de metodologías y contenidos específicos e incluye el desarrollo de las capacidades para acompañar, desde dinámicas éticas y responsables, los procesos de aprendizaje del alumnado. Marcelo y Vaillant (2018) plantean que la FID es percibida como un proceso sencillo, pero que es profundamente complejo, pues “el ejercicio de la docencia requiere movilizar no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos” (p.30). En este proceso, el rol formador lo asumen docentes con experiencia y acreditación profesional y el rol de docentes en formación (DeF) lo asumen estudiantes que inician su carrera magisterial.

En el caso de Guatemala, el cuerpo docente formador (DF) asume la instrucción de sus estudiantes desde lo establecido por los centros de formación, regidos a su vez por el Currículo Nacional Base, que se apega principalmente a la modalidad pre-constructiva. Esta es una modalidad caracterizada por dar poco margen a la incorporación de cambios y exploración de conceptos o problemas emergentes (Monereo, 2010), características poco compatibles con la implementación de las adecuaciones curriculares que se hicieron necesarias para continuar con los procesos de aprendizaje desde un modelo de enseñanza virtual (Tenutto et al., 2020).

Ante las condiciones mencionadas, y al reconocer la relevancia de la experiencia subjetiva de cada docente, se propuso explorar y describir las valoraciones que las personas docentes formadoras y docentes en formación de dos centros educativos privados de Guatemala hacen respecto a las adecuaciones curriculares realizadas durante 2020. Para ello, se clasificaron las adecuaciones relatadas por las personas docentes según grados de afectación, temporalidad y ente de aplicación. Se exploraron dichas adecuaciones según representaran experiencias positivas, se clasificadas como buenas prácticas, o negativas, clasificadas como desaciertos para las personas participantes, de manera que se reconocen las diferencias en las valoraciones según el rol que se jugó en el proceso de formación, tanto como DeF como DF.

Lejos de pretender generalizar las experiencias de FID en la región o en el país, se considera que la experiencia situada de las personas participantes que se presenta en este documento puede orientar a estudios futuros, a que se establezcan algunas pautas de acción y reflexión en torno a la FID en el contexto de una pandemia que se extiende hasta la fecha; también se espera que los resultados se conviertan en un insumo

que evidencie indicadores sobre las áreas en las que la formación continua del cuerpo docente del país debe orientarse.

1. ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes contextuales: el surgimiento de la pandemia de COVID-19

A inicios de 2020, el COVID-19 se dispersó en múltiples países, al grado de ser declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia el 30 de enero del mencionado año (Velásquez, 2021). Este virus transmitido por vías respiratorias ha ocasionado más de tres millones de muertes a nivel global, según datos a junio de 2021, más de un año después de haber sido declarado como pandemia (Statista, 2021).

Ante la situación sanitaria mundial, la Organización Mundial de la Salud (2020) recomendó medidas como extremar rutinas de higiene, el uso de cubrebocas y la más importante y a la vez complicada: la implementación de distanciamiento social a fin de evitar el contacto con gotículas expelidas por la nariz y la boca para disminuir el riesgo de contagio (Vialart, 2020). En atención a las recomendaciones de la OMS, se dictaron protocolos de confinamiento, toques de queda, implementación de teletrabajo, cese de actividades escolares presenciales y otras medidas diseñadas para evitar el contacto entre personas. La suspensión de actividades escolares presenciales ocasionó un fenómeno sin precedentes: la migración intempestiva de los procesos educativos a modalidades remotas, a distancia o virtuales. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés] señalan que la suspensión de actividades escolares afectó a 165 millones de personas en treinta y tres países de Latinoamérica y El Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

1.2 Educación y confinamiento: las complejas dinámicas durante 2020

Muchos centros educativos se vieron obligados a cerrar sus puertas y hacer una abrupta migración de la modalidad de enseñanza presencial a la modalidad de enseñanza virtual, en el caso de quienes contaban con condiciones para ello. Este fue un “urgido cambio, el cual, sin estar prevenidos, ha condicionado que se asuma una modalidad virtual con francas desigualdades tecnológicas y a la consecuente adecuación apresurada de programas de estudios, lo que, sin dudas, ha provocado zozobra, intranquilidad y preocupación” (Vialart, 2020, p.3).

Ante estas preocupaciones se han desarrollado una serie de investigaciones en un esfuerzo por comprender y dar a conocer particularidades en los procesos de virtualización del aprendizaje en múltiples niveles. González-Calvo et al. (2020) enfatizan en las dificultades emocionales que un grupo de docentes en formación en España enfrentó a raíz de la suspensión de actividades como la práctica docente. Las personas autoras señalan que estos procesos ocasionaron emociones como “incertidumbre ante los nuevos procesos de aprendizaje, la melancolía por una formación presencial, la desmotivación en los aprendizajes, la tristeza por sentir que no pueden completar su formación académica, y otras” (González-Calvo et al., 2020, p. 171).

Las emociones reportadas por González-Calvo et al. (2020) coinciden con los hallazgos presentados por Aguilar (2021) en cuanto a la incertidumbre vivida por otro grupo de DeF en España durante su proceso de práctica docente en 2020. La autora plantea también las dificultades reportadas en cuanto a la brecha digital con la que se encontraron; los ajustes a la planificación didáctica, tiempos destinados para la docencia y para el acompañamiento, revisión de tareas, etc.; y las carencias en formación para el uso de TIC: “He aprendido a utilizar herramientas TIC que por desgracia durante la carrera no nos enseñaron a usar, por ejemplo, todas las aplicaciones para hacer conferencias grupales de forma virtual, o un simple editor de videos” (estudiante de formación inicial docente citado en Aguilar, 2021, p. 85).

Respecto a la deficiencia en la incorporación de TIC en los procesos de formación inicial docente, la CEPAL y UNESCO señalan que, a pesar de que la UNESCO presentó en 2019 un insumo para el desarrollo de competencias docentes en materia de TIC, este no se ha sido incorporado en la mayoría de países latinoamericanos, los cuales no cuentan con estrategias para el aprovechamiento de TIC que evidenciaron ser fundamentales durante la migración a la modalidad de enseñanza virtual en 2020 (CEPAL-UNESCO, 2020).

Respecto a las experiencias del cuerpo docente a cargo de los procesos de formación, puede mencionarse el estudio desarrollado por Dos Santos et al. (2020), quienes reconocen que el teletrabajo, en este caso la teleenseñanza, aunque resultó una solución importante para mitigar el contagio del virus, debe ser evaluada y monitoreada constantemente en cuanto a sus posibles repercusiones en la salud mental del cuerpo docente. Dos Santos, et al. señalan que gran parte del profesorado no se encontraba lista para la transición de la enseñanza presencial a la teleenseñanza y que, aunado a ello, la convivencia con otros miembros de su familia en actividades de teletrabajo o telestudio desencadenó sufrimiento emocional (Dos Santos et al., 2020). Gajardo et al. (2021) señalan que el cuerpo de DF se vio en la necesidad de enfrentar retos, como continuar el desarrollo de las mallas curriculares fuera de los planteles educativos y atender las implicaciones del distanciamiento en la gestión, desarrollo, supervisión y seguimiento de las prácticas docentes. Entre los hallazgos presentados por las mencionadas personas autoras al conversar con un grupo de docentes formadores en Chile, puede mencionarse que la distancia física con sus estudiantes fue una dificultad importante: la falta de interacción y la sensación de desconocer a quienes estaban formando se reportó frecuentemente. También se reportó, en concordancia con lo planteado por Dos Santos et al. (2020), que el balance entre la enseñanza y las dinámicas del hogar fue una dificultad importante, especialmente al enfrentarse a un escenario digital para el cual los DF no se sentían listos (Gajardo et al., 2021). Por otro lado, las personas autoras rescatan que la virtualidad permitió, según los relatos del grupo de DF, incorporar a los DeF en la dirección de actividades en las clases y la aceleración de algunos ritmos de revisión y retroalimentación.

Se han señalado aproximaciones a las dinámicas de formación inicial docente durante el inicio de la pandemia de COVID-19 en términos generales, sin embargo, el caso de la FID para el nivel inicial y preprimario, además de enfrentar retos como los mencionados anteriormente, se encontró con la dificultad de que sus procesos metodológicos están dirigidos a futuro personal docente de un alumnado cuya etapa del desarrollo requiere de la interacción social, la manipulación concreta y el juego (Paz, 2020). Lederhos et al. (en Beltramino, 2020) señalan que es previsible que el cuerpo docente del nivel inicial que se formó durante 2020 tenga dificultades para la gestión del aula.

1.2.1 El caso de Guatemala.

El replanteamiento del modelo educativo se vio forzado a ocurrir en un contexto en el que solo el 21.26 % de los hogares del país cuentan con una computadora y el 17.25 % con acceso a internet (Instituto Nacional de Estadística Guatemala, 2018). Adicional a esta falta de acceso a tecnología e internet, debe tomarse en cuenta que, aún los espacios con conectividad estaban, hasta recientemente, poco habituados a la virtualidad. Prado (2012) da cuenta de ello al señalar que, aunque la mayoría de las catedráticas de un importante centro de FID de la ciudad de Guatemala se mostraban dispuestas para la incorporación de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) en las aulas, no conocían a profundidad su uso. El desarrollo de saberes procedimentales propios de la docencia es otra dificultad presente en este contexto. Este complejo escenario se suma al contexto regional en el que la formación inicial docente es un proceso que ya presentaba profundas carencias y dificultades (Andrade et al., 2020).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Formación inicial docente

Villegas (2008) hace alusión a la formación como “un viaje hacia el conocimiento y la cultura cuyo objetivo va cambiando en la medida en que cambian los umbrales del viaje de tal modo que siempre se está en proceso de formación y nunca formado” (p.4). Esta concepción de la formación como un proceso permanente resulta fundamental al referirse a la formación inicial docente. En el ejercicio magisterial se juega el rol de quien guía y acompaña los procesos educativos del estudiantado, ante lo cual se corre el riesgo de asumir ese rol, el de quien enseña, como un rol único y permanente. Sin embargo, la docencia requiere de ser siempre quien aprende mientras a la vez se es quien enseña (Nieva y Martínez, 2016).

Es a partir del reconocimiento de la formación docente como un proceso permanente que, al referirse a los primeros procesos de aprendizaje para desarrollar competencias de enseñanza, se utiliza el término Formación Inicial Docente. Ávalos y Matus (2010) señalan que la FID tiene la función de “preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos” (p. 25). La FID genera habilidades tanto de formación técnica como humana. La formación técnica es referida por Maturana (1997) como el desarrollo de saberes, habilidades y recursos operacionales; la formación humana es referida como el desarrollo de cada estudiante “como persona capaz de ser cocreadora con otros en un espacio humano de convivencia social deseable” (p.15) y es concebida como el centro de la educación infantil. La FID es también generadora de habilidades blandas que mejoran el desempeño docente (Bazán, 2021).

Los procesos en los que el personal docente aprende a enseñar varían según el contexto en el que estos procesos se den, sin embargo, hay un elemento común durante cualquier proceso de FID: la formación temprana de la identidad profesional magisterial (Vaillant, 2008). La identidad profesional es un elemento dinámico que se transforma a lo largo del ejercicio de la carrera e implica el reconocimiento de sí misma que cada persona en la profesión docente construye, tanto sobre su persona como sobre su rol social (Marcelo y Gallego, 2018).

En el caso de la FID para el nivel preescolar, se integran los cuatro componentes fundamentales referidos por Imbernon (1989) desde una aproximación enfocada a la infancia más que a los contenidos curriculares, como es el caso de etapas posteriores. Estos componentes son el científico, a través del cual se aprenden los contenidos propios de la etapa; psicopedagógico, en el cual se desarrollan competencias para la mediación pedagógica según las necesidades de las diferentes edades a atender en el preescolar; cultural, que incorpora la educación como una práctica inserta en un contexto específico; y reflexivo, que busca la incorporación de los otros componentes desde una postura crítica en favor de la niñez como centro del proceso pedagógico. Este es un proceso que requiere, entre otras, el desarrollo de destrezas para la estimulación de las etapas emergente e inicial de la lectoescritura (Conejo y Carmiol, 2017) y literacidad preescolar (Torres, 2016) debido a la relación positiva de dicha estimulación con el éxito en etapas escolares posteriores (Urizar, 2019).

2.1.1 Formación Inicial Docente para nivel preprimario en Guatemala

Tras la reforma educativa de 2013 en Guatemala (López y Cortez, 2016), se requiere contar con un título a nivel técnico universitario para ejercer como docente en el nivel primario y secundario, no así para el nivel inicial y preprimario, en el cual se puede ejercer con título de nivel medio^[1] obtenido al concluir el nivel secundario.

Debido a que el Ministerio de Educación de Guatemala (Mineduc) no cuenta con una base de datos actualizada sobre los centros educativos privados que ofrecen FID, el último dato es de 2015 y en él se incluye

a centros que a la fecha cerraron la carrera o el centro, falta un dato exacto y confiable sobre la cantidad de centros educativos que ofrecen FID a nivel nacional.

En cuanto a la FID a nivel terciario, hay carreras a nivel de pregrado y grado universitario para la formación docente para preprimaria que, a diferencia de formación a nivel secundario, permite un enfoque mucho más especializado y cuenta con docentes con perfiles académicos superiores. Sin embargo, la formación a nivel universitario supone una alta inversión económica y es visto como un retraso en la entrada al mercado laboral, siendo percibido, tanto por docentes que trabajan en el sector público como en el sector privado, como una desventaja importante (Camacho, 2013) ya que independientemente del nivel de profesionalización, el ámbito docente se caracteriza, tanto en el país como en la región centroamericana, por contar con salarios bajos (Elvir y Asensio, 2006).

El Currículo Nacional Base (CNB) establece tres áreas de formación a lo largo de la carrera de Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural: científico-humanística, psicopedagógica y la práctica docente (Camacho, 2013). El área de práctica docente tiene por objetivo la aplicación de los saberes desarrollados en las otras dos áreas. Este diseño corresponde a lo planteado por Sánchez (2013) cuando refiere que la FID trasciende las asignaturas a través de otras actividades, “como son, por ejemplo, las prácticas profesionales, y que pueden ser tan o más importantes que una asignatura en el proceso formativo” (p. 130).

La práctica docente forma parte de los procesos de extensión y participación restringida que Monereo (2010) plantea como fundamentales en la cadena formativa. Esta permite el desarrollo de prácticas básicas, las cuales son referidas por Grossman et al. (2009) como experiencias cotidianas caracterizadas por ser frecuentes en el ejercicio docente que son aplicables indistintamente de la metodología y permiten conocer al alumnado a fin de mejorar su rendimiento.

2.2 Adecuaciones curriculares: el currículo al servicio del alumnado

Las adecuaciones curriculares son esfuerzos para garantizar el acceso y el aprendizaje significativo de todo el alumnado en un proceso escolarizado tras el reconocimiento de una problemática o necesidad particular (Corredor, 2016). Estos esfuerzos pueden clasificarse según sean temporales o permanentes, por los niveles en que se implementen y los grados de afectación que impliquen.

Los niveles de concreción en los que las adecuaciones se clasifican son el macrocurricular, en el que las adecuaciones son realizadas a nivel estatal y se incluyen dentro del currículo nacional obligatorio según las necesidades nacionales; mesocurricular, que se refiere a las adecuaciones hechas dentro los centros educativos según sus particularidades y responden al currículum nacional; y microcurricular, referente a las adecuaciones que se realizan según las necesidades del estudiantado. Estos responden al proyecto educativo institucional, al currículo nacional; y se realizan en la planificación docente (Méndez et al., 2001).

En cuando a los grados de afectación, existen adecuaciones de grado uno o de acceso al currículo, que incluyen “modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum” (Méndez et al., 2001, p.90). Las adecuaciones de grado dos o no significativas, además de procurar acceso al currículo, incluyen modificaciones metodológicas y de evaluación, aunque sin alterar los objetivos pedagógicos. Las adecuaciones de grado tres o significativas, sí implican la modificación de objetivos pedagógicos y, por tanto, de los criterios y procedimientos con que estos se evalúan.

Moreno-Rodríguez (2020) plantea que ante la pandemia de COVID-19 no podía esperarse un desarrollo curricular normal en una situación anormal. Analizar los cambios en el desarrollo curricular a partir de los tipos, niveles, entes y temporalidad de las adecuaciones realizadas posibilita conocer la intención y el impacto que dichos cambios tienen en el desarrollo de competencias, en este caso, en la FID a nivel medio.

2.3 Educación y COVID-19: las medidas ante la crisis por el distanciamiento social

A inicios de 2020, la pandemia de COVID-19 obligó a que se realizara una serie de adecuaciones para continuar con los procesos formativos a pesar del distanciamiento social mandado como medida para prevenir el contagio del virus. Una de las más importantes adecuaciones fue la migración de entornos presenciales a Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Los EVA son referidos por Bustos y Coll (2010) como espacios educativos digitales caracterizados por requerir el uso de dispositivos electrónicos, sistemas de interconexión, sistemas de administración del conocimiento, aplicaciones o herramientas para la gestión de actividades, materiales multimedia y canales de comunicación digitales. Estos espacios educativos pueden generar interacciones de carácter sincrónico, es decir interacciones que se dan de forma simultánea y asincrónica, interacciones en donde las personas integrantes del proceso no coinciden temporalmente. Las adecuaciones necesarias durante 2020 en el caso de la FID para nivel preprimario no correspondieron exclusivamente al traslado del *pensum* a los EVA, sino al replanteamiento de los procesos educativos para desarrollar competencias docentes necesarias para enfrentar una situación como la que se vive en la actualidad y cuya práctica supervisada presencial se vio imposibilitada.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Diseño metodológico

Se efectuó una investigación cualitativa de diseño narrativo de tópico con alcance descriptivo. Se consideró el paradigma cualitativo como el más adecuado para el abordaje del estudio, pues este prioriza la comprensión de fenómenos a través de su exploración desde las voces y contextos de los sujetos que forman parte de ellos (Hernández, et al., 2014). Se optó por un diseño narrativo de tópico debido a que permite conocer historias sobre sucesos y experiencias en torno una temática en particular (Mertens, 2005 citado por Salgado, 2007) desde las perspectivas de las personas participantes y establecer categorías relacionadas con dichas historias (Hernández et al., 2014). En este caso la temática particular fue la vivencia de las adecuaciones realizadas para la formación docente durante 2020. En cuanto al alcance, se planteó un nivel descriptivo que diera cuenta de los procesos de FID desde la dimensión personal de las personas participantes.

3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por diez DF, ocho mujeres y dos hombres, y 12 DeF, todas mujeres. El grupo de participantes pertenece a dos centros de FID privados de la ciudad de Guatemala[2]. Uno de los centros lleva a cabo la práctica docente con estudiantes del nivel preprimario del mismo centro de formación durante todo el último año de la carrera de Magisterio; las DeF asumen el rol de maestras practicantes y acompañan a las maestras titulares de la institución a través de observaciones, auxiliaturas e impartiendo algunas clases. Los períodos de práctica docente se alternan con la formación teórica de las DeF. Se contó con la participación de cinco DeF de este centro. El otro centro de formación cuenta con una escuela de aplicación para práctica docente en la que el grupo de DeF del último año de la carrera funge como docentes titulares. Esta institución divide al grupo de DeF del último año en dos, un grupo asume el rol de docente titular en la escuela de aplicación durante el primer semestre, mientras el otro grupo recibe clases teóricas en el centro de formación; los roles se invierten en el segundo semestre. En 2020, el primer grupo llevó a cabo su práctica docente de forma presencial de enero a mediados de marzo y virtual de mediados de marzo a mayo, mientras el otro grupo la inició y terminó en modalidad virtual. Se contó con la participación de siete DeF de este centro. La cantidad de participantes según modalidad de práctica se detalla en la Tabla 1. Se propuso una

muestra de doce DF y dieciocho DeF, sin embargo, debido a que la muestra se integró por disponibilidad, se alcanzó a un número menor de participantes.

TABLA 1
Distribución del grupo DeF según su modalidad de práctica docente.

Modalidad de práctica	Presencial enero-marzo y virtual posteriormente	Exclusivamente virtual
Rol	Maestra practicante	Maestra practicante
	Maestra titular	Maestra titular
Total		

Fuente: elaboración propia a partir de transcripciones de grupos focales

3.3 Recolección y procesamiento de datos

Se convocó a las personas participantes por medio de una invitación socializada a través de las autoridades de los centros educativos. Por medio de la invitación, se recolectaron los datos de contacto de las personas interesadas. Al contactárseles se les comunicó la información pertinente respecto al estudio, se solicitó la firma de un formulario de consentimiento informado y posteriormente se organizaron entrevistas semiestructuradas con DF y grupos focales con DeF. Cada grupo focal realizado contó con DeF de los dos centros de formación participantes. A fin de mantener confidencialidad, se asignaron identificadores impersonales. Para las entrevistas con personas docentes formadoras se utilizaron las literales DF seguidas del número de entrevista, por ejemplo, DF1; para los grupos focales con docentes en formación se utilizaron las literales DeF seguidas del número de participantes, por ejemplo, DeF1.

Se diseñaron dos instrumentos, una guía para grupo focal y un guion para entrevista semiestructurada. En ambos instrumentos se abordaron dos aspectos generales: las adecuaciones realizadas y las experiencias en torno a las adecuaciones. Cada aspecto incluía, a su vez, elementos específicos. En cuanto a las adecuaciones se incluyeron preguntas de antecedentes y de conocimiento (Mertens, 2010 citado por Hernández et al., 2014) sobre cambios en la carrera, en las asignaturas, en la práctica docente, adaptación de contenidos y metodologías según casos particulares, cambios o continuidades en procesos de evaluación y omisión o replanteamiento de tradiciones institucionales. En cuanto a las experiencias se incluyeron preguntas de opinión y de expresión de sentimientos (Mertens, 2010 citado por Hernández et al., 2014) para explorar la descripción de la experiencia como DeF o DF según el caso, vivencias y opiniones sobre los cambios en asignaturas, práctica docente, metodologías y evaluación, implicaciones personales y profesionales de la experiencia durante 2020 y aprendizajes más relevantes. En ambos casos se tomó en cuenta el surgimiento de temáticas no previstas en los instrumentos.

La recolección de datos se llevó a cabo entre marzo y mayo de 2021 y, debido a las medidas de distanciamiento social, todos los grupos focales y entrevistas fueron a través de la plataforma electrónica Zoom. Se transcribió cada grupo y entrevista para su posterior procesamiento con la técnica de análisis por comparación constante. Se utilizó el software Atlas.ti para la segmentación y codificación de la información en las etapas de codificación abierta, axial y selectiva. Si bien el análisis por comparación constante surge de la teoría fundamentada, la segmentación y codificación sistematizada en tres momentos (abierta, axial y selectiva) permite la generación y ordenación de categorías que es útil en cualquier estudio cualitativo (Hernández et al., 2014).

Se considera que el estudio cumple con condiciones de credibilidad en cuanto se logró corroboración estructural en la comparación de categorías durante la codificación y adecuación referencial a partir de la inclusión de diversas voces (DeF y DF). Se contó también con la revisión de profesionales ajenos al estudio

a modo de asesoría y tutoría por parte del equipo de la Red para la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y El Caribe (RedLEI) como auditoría externa (Hernández et al., 2014). También se distingue la posibilidad de transferencia de resultados a otros contextos (Hernández et al., 2014).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En este apartado se presentan los principales hallazgos a partir del análisis de las experiencias relatadas por cada participante y el análisis realizado en torno a dichos hallazgos. Es decir, se ha propuesto la integración y el diálogo entre resultados y la discusión.

Al analizar los relatos de los DF y DeF participantes, se evidenció diversidad de valoraciones respecto a las adecuaciones curriculares realizadas. Se encontraron puntos de vista convergentes y divergentes, ya que estas valoraciones se ven atravesadas por las diferentes expectativas respecto a los procesos de formación, las condiciones en las que estos procesos ocurrieron y el rol que se ocupó durante ellos. Se presentan a continuación dos elementos de las experiencias narradas: una breve descripción de las adecuaciones implementadas a nivel estatal y que, por tanto, fueron comunes a ambos centros de formación para luego presentar las adecuaciones propuestas dentro de cada centro y que diferencian las experiencias que DeF y DF pudieron vivir. Una vez planteado qué ocurrió en el contexto nacional e institucional según las adecuaciones realizadas, se presenta el análisis de las valoraciones que DF y DeF hacen respecto a dichas adecuaciones.

4.1 Sobre las adecuaciones curriculares implementadas

El Estado guatemalteco implementó dos adecuaciones macrocurriculares de carácter temporal, de acceso al currículo y significativas; una de ellas fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles en todo el territorio nacional mediante el Decreto Gubernativo 5-2020 (2020) y, la segunda, la suspensión de prácticas supervisadas mediante el acuerdo ministerial del Ministerio de Educación de Guatemala 1622-2020 (2020). Sin embargo, se dio a las instituciones privadas la opción de continuar con la práctica docente según las condiciones particulares de cada una, siempre y cuando cumplieran con la suspensión de clases presenciales. Debido a ello, las dos instituciones en las que se formaron o trabajaron las personas participantes implementaron adecuaciones mesocurriculares de carácter temporal para modificar procesos de formación y práctica docente, previamente presencial, desde el modelo virtual. Frente a estas adecuaciones, se encontraron valoraciones convergentes y divergentes entre DF y DeF respecto a su consideración como buenas prácticas o de desaciertos.

Respecto a las adecuaciones mesocurriculares, DF y DeF mencionaron una serie de decisiones que se tomaron dentro de sus centros de formación para la carrera de Magisterio y que complementaban con otras actividades a las propuestas estatales. Entre estas decisiones destacan aquellas tomadas en función de la formación teórica y la práctica docente, aunque también se mencionaron actividades que se desarrollaron como alternativas a tradiciones institucionales, actividades culturales y ritos de paso, tales como la graduación de las DeF. En cuanto a la formación teórica, tanto DF como DeF señalan que, aunque se inició con guías de trabajo como se plantea en los lineamientos Mineduc, posteriormente se incorporaron clases en vivo por medio de videoconferencias: “Teníamos dos períodos sincrónicos con las alumnas y tres asincrónicos. Al inicio en las guías era sólo trabajo asincrónico” (DF1, 19 de marzo de 2021). “Era en ese momento sólo guías, luego... recibíamos ya nuestros horarios con clases virtuales” (DeF2, 15 de marzo de 2021). Estos cambios en las dinámicas del proceso en atención a las necesidades del alumnado, en este caso las DeF, dan cuenta de la importancia de la revisión y evaluación constante de todo proceso educativo, con el fin de optimizarlo tal como es señalado por Foronda y Foronda (2007).

Otra de las decisiones institucionales mencionadas fue el sostenimiento de la práctica docente en línea debido a que ambas instituciones participantes contaban con los medios para ello. Al respecto, las DF indicaron que, aunque con diferencias según el establecimiento, sí se continuó con la práctica docente: “Pues la práctica sí se dio. Yo di mi práctica docente en línea durante todo ese tiempo” (DeF2, 15 de marzo de 2021). “[Aunque sí se dio], la práctica en realidad fue mínima. Era bien poquito y solo me conectaba a hacer alguna intervención” (DeF1, 15 de marzo de 2021). Mientras una de las DF comentó: “Como estábamos trabajando a distancia, manteniendo las clases virtuales sí se podía [continuar la práctica]. Y sí lo autorizó el supervisor^[3] de aquí de la zona” (DF6, 20 de abril de 2021). Se señaló que, aunque se redujeron las horas de interacción con el alumnado, los criterios para evaluar la práctica docente se mantuvieron y únicamente se hicieron algunas modificaciones a los instrumentos de evaluación para poder utilizarse de forma virtual. Ante esta disminución del tiempo de práctica docente, algunas DeF señalaron haber sentido temor porque esto pudiera implicar que no se graduarían hasta haber completado el tiempo regular de práctica, sin embargo, este no fue el caso ni fue reportado como una opción ante las dificultades de la práctica virtual.

4.2 Sobre las valoraciones hechas por las personas participantes

Se analizaron las valoraciones de las experiencias relatadas por las DeF y DF, las cuales se clasificaron según fueron referidas como experiencias positivas o negativas. Para ello se propone el uso de las categorías *buenas prácticas* y *desaciertos*. (ver Tabla 2) La categoría de buenas prácticas contiene las vivencias, estrategias y decisiones que son valoradas positivamente y son planteadas como beneficiosas para el proceso de FID. Los desaciertos se refieren a las prácticas, estrategias y decisiones valoradas negativamente y que, según las participantes, no aportaron beneficios significativos al proceso de FID. También se propuso la agrupación de estas valoraciones según su convergencia o divergencia; las valoraciones convergentes contienen aquellas en las que DF y DeF coinciden en cuanto a señalarlas buenas prácticas, o desaciertos y las divergentes se refieren a aquellas adecuaciones valoradas en formas opuestas o mencionadas únicamente por uno de los grupos.

TABLA 2
Valoraciones de las experiencias a raíz de las adecuaciones realizadas según grupo de docentes.

	Docentes en formación	
	Buenas prácticas	Desaciertos
	- Organización institucional (FT) (PD) - Acompañamiento emocional (FT) - Contacto con realidades socioeconómicas diversas (PD) - Práctica docente en escuela de aplicación (PD) - Incorporación de TIC en la docencia (FT) (CC) - Procesos coeducativos (FT) (PD) (CC) - Experiencias de práctica previa (PD) - Desarrollo de autonomía (FT) - Modelaje para padres de familia. (PD)	- Práctica docente dentro del centro educativo (PD) - Disminución en desarrollo de habilidades para la gestión del aula (PD) - Desarrollo de planificación didáctica sin ejecutarla (PD) - Percepción sobre la capacidad para el ejercicio docente (PD) (FT) - Falta de formación sobre docencia Preescolar en EVA.
Docentes formadoras	Buenas prácticas	
	Desaciertos	- Aumento de carga de tareas (FT) - Desconocimiento de metodologías para el aprendizaje de la lectoescritura en EVA (FT) - Poca capacitación sobre herramientas TIC a docentes en formación (FT)

Fuente: quince transcripciones correspondientes a diez entrevistas semiestructuradas con DF y cinco grupos focales con DeF. Se indica si las experiencias pertenecen a la dimensión de formación teórica (FT), de práctica docente (PD) o de condiciones contextuales (CC)

4.2.1 Valoraciones convergentes. Estas valoraciones se analizan en tres dimensiones: formación teórica, práctica docente y condiciones contextuales.

Buenas prácticas en la formación teórica. DF y DeF reconocen que se realizaron una serie de esfuerzos para atender las necesidades emergentes de la carrera de Magisterio en la migración a EVA. En ese sentido, la organización institucional se señaló como un factor clave. Para el grupo de DF, esta organización se vivió desde la previsión de líneas de acción previo al confinamiento y en el diseño de directrices para orientar la formación, tales como dosificación según carga horaria, establecimiento de contenidos prioritarios según asignatura, incorporación de instrumentos de evaluación adaptados a EVA, entre otros; para las DeF, se vivió desde la celeridad de implementación de los cambios al proceso formativo y uso de plataformas para las sesiones sincrónicas de clase. En cuanto al establecimiento de contenidos prioritarios, es importante señalar que, ante la carencia de propuestas nacionales para la priorización de contenidos (CEPAL-UNESCO, 2020), este ejercicio respondió a los criterios del gremio de DF de cada institución. Esta discrecionalidad puede criticarse en términos de la regulación de la calidad de la FID a nivel nacional como una de las atribuciones que corresponden al Ministerio de Educación a nivel público y privado.

La interacción generada con las sesiones virtuales facilitó no solo la enseñanza de contenidos, sino también el modelaje de la formación humana en la docencia a través del acompañamiento emocional. Las experiencias relatan cómo el proceso de formación en ambos centros educativos implicó esfuerzos por atender la dimensión afectiva de las DeF: “Todas las semanas platicamos, había semanas donde ellas [las DeF] no estaban bien, había semanas donde yo [DF] no estaba bien, nos dábamos como mucho apoyo

entre nosotras” (DF3, 22 de marzo de 2021). “Había días que uno lloraba, yo me acuerdo que teníamos nuestras reuniones con nuestros docentes... había días que necesitabas que te ayudaran a recordar que no era tu culpa” (DeF2, 15 de marzo de 2021). Tomando en cuenta que las DeF se encontraban viviendo emociones que afectaban su salud emocional, tal como fue el caso de DeF en otros contextos (González-Calvo et al., 2020; Aguilar, 2021), se reconoce un valor importante en los esfuerzos institucionales por atender las necesidades emocionales de cada una de ellas, lo cual corresponde con el componente reflexivo de la FID (Imbernon, 1989).

Se considera que esos esfuerzos poseen, además, el potencial de dotar a las futuras personas docentes con herramientas para equilibrar los sentimientos y emociones que se dan en las situaciones complejas que se enfrentan en las aulas, planteado por Marcelo y Vaillant (2018) como un factor clave para el éxito y permanencia dentro de la docencia. Adicional a la formación teórica, la gestión emocional asociada al acompañamiento ético y humano del alumnado es algo que se aprende a partir del modelaje, en este caso, de sus DF.

Buenas prácticas en la práctica docente. Quienes tuvieron acceso a una escuela de aplicación, desarrollaron prácticas básicas en mayor medida gracias a la constancia y duración de las clases que impartieron. Las prácticas básicas (Grossman et al. 2009) posibilitan, entre otras cualidades, el desarrollo de habilidades blandas como la flexibilidad, gestión de tiempo, empatía y comunicación (Bazán, 2021), las cuales son indispensables en el desempeño docente. Al respecto una DF señaló que: “Igual desde la pantalla tenían que tener manejo de grupo, verificar seguimiento de instrucciones, la planificación, esa expresión corporal, el acompañamiento de los niños, incluso la organización para la revisión de tareas” (DF6, 20 de abril de 2021). Si bien, el que las DeF no tuvieran acceso a las aulas y a las dinámicas que dentro de estas se desarrollan, los esfuerzos por acercarlas a experiencias de práctica tienen el potencial de reducir el impacto de las dificultades para la gestión del aula señaladas por Ledheros et al. en Beltramino (2020)

Las DeF de ambos centros educativos comentaron que sus procesos de práctica docente en el primer y segundo año de la carrera les permitieron aprender y desarrollar habilidades importantes e incluso atribuyen a estos primeros acercamientos a la docencia, su autopercepción sobre la capacidad para el ejercicio docente a pesar de la limitada práctica de último año:

Lo que termina de complementar esa formación fue que pude tener la experiencia de centros en quinto Magisterio [segundo año de la carrera] y la parte presencial que pude tener... yo sí me sentiría preparada para poder ser maestra de un grado, pero por todo. Si me baso sólo en [la práctica] virtual, creo que diría que no. (DeF6, 20 de abril de 2021).

Resulta importante señalar un elemento potenciador para el desarrollo de una identidad docente crítica y reflexiva dentro de las buenas prácticas encontradas: el contacto con realidades socioeconómicas diversas. Una de las DF de la institución que realizó la práctica en escuela de aplicación comentaba que: “Definitivamente tocó fibras, me decía una mamá ‘fíjese que hoy no tengo para el internet. No se va a poder conectar’. Yo le avisaba a la practicante y ellas veían de qué forma iban apoyando a los chicos” (DF6, 20 de abril de 2021). Esta experiencia, compartida por otras DeF, tal como el caso de quienes participaron en el estudio presentado por Aguilar (2021), también enriquece la formación docente en su componente reflexivo (Imbernon, 1989) en cuanto posibilita el encuentro humanizador en otras personas.

Otra buena práctica identificada se refiere al trabajo de uno de los DF de la institución, cuya práctica se realizó de forma virtual con estudiantes del mismo centro educativo privado, quien desarrolló una propuesta para acercar a las DeF a conocer realidades diferentes a la de su entorno. Este proyecto, aunque no se llevó a cabo con el grupo de DeF de la cohorte 2018-2020, sí se implementó para las DeF de la cohorte 2019-2021, es decir quienes en el 2020 estaban en el penúltimo año de la carrera y se tiene previsto continuar con las siguientes cohortes. La propuesta consistió en aprovechar la virtualidad para que las DeF observen a maestras de áreas públicas en Guatemala y Colombia y posteriormente realizar un video temático para compartir con el alumnado de dichas maestras. “Esa situación fue impactante para las alumnas [DeF], les gustó muchísimo

y la idea de este año es empezar desde abril” (DF1 15 de marzo de 2021). Martínez (2020) señala que el estudiantado conoce y construye el mundo a través de las lecciones de sus docentes. En este caso, las DeF, desde su rol de estudiantes, tuvieron la posibilidad de conocer la posibilidad de construir propuestas ante circunstancias imprevisibles a través de la *creación artesanal* (Martínez, 2020) de sus DF.

Estos primeros acercamientos a la docencia, como ejercicio de participación restringida (Monereo, 2010), no solo expone a las DeF a situaciones reales vinculadas a la docencia, sino que contribuye a la construcción de confianza y desarrollo de identidad docente. Al respecto, una DF señala que: “Es en el proceso de práctica docente, en las primeras exposiciones que uno tenía ante un grupo como se iba ganando la confianza, el sentido de autoridad” (DF7, 28 de abril de 2021).

En el caso de las DeF que continuaron su práctica como maestras titulares en la escuela de aplicación, también se encuentra una buena práctica en el modelaje en la mediación pedagógica a familias. En la dinámica que se desarrolló con este grupo de DeF, se daba una sesión sincrónica semanal en la cual se presentaban los contenidos para que el alumnado trabajara el resto de la semana de forma asincrónica a través de guías. “Lo que hicimos fue tratar de que en la clase virtual se viera todo lo que se iba a ver en la semana para que los papás pudieran ver cómo explicaba la maestra en clase y que ellos pudieran replicar cuando les correspondiera” (DF6, 26 de marzo de 2021). Este resultó un apoyo significativo para las familias que se vieron en la necesidad de acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos sin tener conocimientos sobre las formas adecuadas para ello. Este ejercicio forma parte de lo que Martínez (2020) describe cómo acompañar y estar con los demás para salvar la escuela desde donde esta acontece.

Buenas prácticas a partir de las condiciones contextuales. En 2020, el uso de TIC dejó de ser un recurso opcional y pasó a ser el medio fundamental para continuar con el aprendizaje, como se expone en la siguiente cita: “Nos hizo a todos los catedráticos lanzarnos al agua para usar más la tecnología” (DF5, 8 de abril de 2021). Incorporar las TIC al ejercicio docente generó a su vez otra buena práctica importante para DeF y DF: el ejercicio de la coeducación, “Cuando teníamos nuestras reuniones de grado era de: descubrí esta herramienta, esta página que tiene muy buenos juegos para guías o cosas así. Entonces nos íbamos diciendo entre nosotras, apoyándonos” (DeF2, 15 de marzo de 2021). La inmersión obligatoria en el uso de TIC fue una experiencia compartida con múltiples DF alrededor del mundo. Un ejemplo de ello son los relatos presentados por Gajardo et al. (2021) en Chile.

Se encontró que la coeducación se desarrolló en forma de apoyo para la gestión de TIC no solo entre colegas, sino incluso de DeF hacia DF. “Hasta las alumnas lo apoyan a usted. ‘Fíjate que no, no sé cómo se hace aquí.’ ‘Ah, te voy a explicar cómo, porque yo lo hice fíjate’” (DF4, 7 de abril de 2021). Esta forma de apoyo (de DeF a DF) puede estrechar el vínculo entre docentes en dos etapas diferentes de su carrera, lo que desmonta los roles de personas expertas y aprendices como posiciones estáticas.

Otra buena práctica generada a partir de la situación contextual que es reconocida por las personas participantes es el desarrollo de autonomía en las DeF: “esa capacidad de poder saber qué es lo que tengo, qué me falta hacer y con qué fin lo estoy haciendo. El año pasado, yo hubiera dicho que era una pérdida de tiempo, sin embargo, ahora lo agradezco” (DeF9, 23 de marzo de 2021).

Aunque no fue un objetivo planteado en la toma de decisiones respecto a las adecuaciones a realizar, la autonomía se desarrolló como consecuencia de dichas decisiones y, por tanto, explorar a detalle las acciones tomadas que generaron este aprendizaje permitirá sistematizarlas y ejecutarlas intencionalmente para ello.

Desaciertos en la formación teórica. En un inicio se trabajó un modelo de aprendizaje a distancia únicamente con trabajo asincrónico a través de guías de estudio en ambos centros de formación. Estas guías se caracterizaron por estar diseñadas desproporcionadamente en relación a la carga horaria en los centros educativos. Una DeF comparó la cantidad de tiempo requerida para las asignaturas antes de la pandemia en la modalidad presencial y durante la pandemia en la modalidad virtual: “[en la modalidad presencial] teníamos dos periodos de trabajo en la clase entre semana y [en la virtualidad] mandaban trabajos como que tuviéramos

clase todos los días” (DeF1, 15 de abril de 2021). Sobre ello, una DF señaló que la carga de las guías necesitaba ser replanteada:

Empecé a avanzar en contenidos y yo dije ‘qué maravilla, lo que no había logrado en otros años aquí lo estoy logrando, este es uno de los beneficios’, pero no me había detenido a pensar lo agotador que estaba siendo [para las DeF]” (DF4, 7 de abril de 2021).

Este desacierto puede explicarse en alguna medida desde el desconocimiento de las dinámicas de los EVA para el grupo de DF participantes. CEPAL-UNESCO (2020) señalan que este fue un fenómeno a nivel latinoamericano pues el cuerpo docente se vio en la obligación de utilizar plataformas y diseñar procesos a través de la virtualidad con los que no estaban familiarizados. En ese sentido, se valora nuevamente el ejercicio de revisión y evaluación permanente llevado a cabo a fin de modificar aquellos aspectos cuyos resultados no fueran los esperados en el proceso educativo de las DeF.

También se señaló entre los desaciertos la disminución de actividades relacionadas con la enseñanza de la codificación y decodificación como parte del desarrollo de la lectoescritura a nivel preprimario. “Las clases modelo fue algo que se quitó. Todas esas experiencias que sí teníamos presenciales pero virtual ya no, yo diría que nos hicieron falta y que esa preparación sí se quedó en el aire” (DeF6, 20 de abril de 2021). A pesar de ello, según lo indica una DF, se tiene previsto mejorar este proceso con las futuras generaciones de DeF. “Este año queremos hacerlo, yo sí quiero que acompañen el proceso... me encantaría que las practicantes aprendieran también a acompañar la lectura [en EVA]” (DF5, 8 de abril de 2021).

4.2.2 Valoraciones Divergentes

Estas valoraciones se analizan en dos dimensiones: las relacionadas con la práctica docente en cuanto buenas prácticas según DF y desaciertos según DeF, así como las experiencias que solo fueron valoradas por las DF.

Buenas prácticas según DF, desaciertos según DeF. Las DeF de ambos centros educativos señalaron como un desacierto importante la falta de formación para la enseñanza de preescolar en EVA: “Tal vez este año [2021], pues ya crearon un plan y ya está todo bien pensado, pero el año pasado [2020] sí fue de sorpresa. Entonces no, no recibimos ningún tipo de formación para enseñar virtualmente” (DeF1, 15 de marzo de 2021). “En mi caso creo que igual fue así de: ‘denle y miren cómo les va’. Creo que también nuestras educadoras estaban igual sin saber cómo hacerle” (DeF2 15 de abril de 2021). Al respecto, varias DF señalaron que formar docentes para enseñar en EVA era algo para lo que no estaban preparadas y se habían valido de las herramientas disponibles para procurar desarrollar en las DeF las competencias para ello. “Incluso yo busqué videos para que las practicantes también en algún momento se prepararan, porque es difícil enseñarles a ellas cómo dar clases virtuales si es algo que nunca habíamos hecho” (E6). Esta experiencia, al igual que muchas otras de las relatadas, se distingue como una experiencia compartida con DeF en otros países del continente (CEPAL-UNESCO, 2020; Tenutto et al., 2020; Aguilar, 2021).

En el caso de las DeF, cuyo proceso de práctica fue realizado con niñez de su mismo centro de estudios, se encontraron opiniones diferentes sobre la duración y calidad de la práctica y cuán oportunas fueron las actividades para complementarla. Aunque el grupo de DF planteó que se logró cumplir con la práctica docente y que las actividades que sustituyeron algunos períodos de práctica desarrollaron destrezas importantes, las DeF señalaron que su sensación fue de una experiencia insuficiente por la cantidad de tiempo que pudieron impartir clases, el poco contacto con el alumnado y el ejercicio de realizar planificaciones sin llegar a ejecutarlas, lo cual no les permitió contrastar las ideas que planteaban para desarrollar actividades con la experiencia en el aula cuando se llevan a cabo.

Sobre la práctica y las actividades complementarias se señaló que: “Fue un gran reto y al final creo que logramos lo que nosotros queríamos, que [las DeF] no se quedaran sin su práctica” (DF5 8 de abril de 2021). “No se pudieron dar [las clases], pero ellas seguían planificando” (DF3, 22 de marzo de 2021). Mientras las DeF señalaron que consideraron que la experiencia no cumplió del todo sus expectativas. “Pues en realidad

la práctica fue mínima. O sea, nosotras nunca dejamos de planificar sólo por el hecho de seguir reforzando la planificación. Y era así como a veces entregar tres planificaciones por semana que no se iban a hacer” (DeF1, 15 de marzo de 2021). “Creo que fue un poco difícil. Fue un poco desmotivante y preocupante (...), por ejemplo, en los momentos de evaluación, que se supone que es algo que también deberíamos de hacer como maestras, yo nunca evalué a alguna niña” (DeF6, 20 de abril de 2021).

El grupo de DF señaló que la disminución del tiempo de práctica obedeció a las condiciones generadas a raíz de la pandemia. Entre estas condiciones está la presencia e intervención de las familias de cada estudiante de preescolar en las sesiones sincrónicas. Al respecto una DF señaló: “eso nos pasó a todos los docentes en un momento. Mi aula era mi mundo, mi territorio, mi dominio. Y de pronto estoy en vitrina, expuesta a 15-20 casas, y no sólo a mis estudiantes” (DF728 de abril de 2021). También se señaló que, debido a la edad del estudiantado, se decidió que el tiempo de exposición a pantalla sería corto, por lo que no se contaba con margen para la participación de las DeF adicional a las clases de la maestra de grado. Esta decisión corresponde a lo señalado por Paz (2020) en cuanto a la importancia del diseño de la educación virtual para la niñez en función de sus características y necesidades fisiológicas. Entre las DeF participantes, una de ellas señaló ser consciente de estas razones, sin embargo, fue evidente que la sensación compartida es la de un vacío en su formación en términos de la práctica docente.

Experiencias valoradas por DF y no mencionadas por DeF. Entre las prácticas valoradas positivamente por DF se encuentra la generación de contenido digital por parte de las DeF. Los contenidos generados van desde videos temáticos para niñez en etapa preprimaria, cuentos infantiles en formato de audioteatro e incluso tutoriales para otras formadoras: “Conforme pasaron las semanas ellas iban grabando sus diálogos, iban realizando sus ilustraciones, la musicalización, etcétera, etcétera, pues se le fue dando forma. Y creo que el evento final que fue el estreno en YouTube tuvo muchos comentarios positivos” (DF8, 30 de abril de 2021). “Entonces yo les decía, ‘¿saben qué?, van a hacer un videotutorial, le van a decir a otra colega, maestra jardinera, cómo ella puede desarrollar conciencia fonológica en sus niños a través de estas actividades’” (DF4, 7 de abril de 2021).

La generación de contenido digital resulta un aporte significativo para el desarrollo de habilidades como dicción, expresión oral, gestual y otras necesarias para la literacidad en el aula preescolar. Este fue un ejercicio que potenció el desarrollo de las competencias planteadas por el CNB en las áreas de informática aplicada a la educación y expresión corporal. Es también un recurso útil para otras DeF, para la niñez en etapa preescolar e incluso para DF.

También se valoró positivamente la retroalimentación para las DeF por parte de un equipo multidisciplinario, esto en el caso del grupo que realizó sus prácticas en la escuela de aplicación. Este equipo se integró por DF de diversas asignaturas tales como: Didáctica de Física y de Destrezas de Aprendizaje, que, previo a la pandemia, observaban y retroalimentaban las clases de forma aislada. A partir de la integración de contenidos debido a la disminución de períodos de clase en los EVA, fue posible que al menos dos DF acompañaran observando a cada DeF y dieran retroalimentación de forma integrada. “Yo siempre les daba la retroalimentación al final de la clase. Aspectos siempre positivos al inicio y luego aspectos que seguíamos trabajando, pero había más maestros, yo les cedía la palabra y ya luego complementaba” (DF6, 20 de abril de 2021). La retroalimentación por parte de dos o tres DF en cada clase permitió a las DeF tener un acompañamiento integral en donde recibían recomendaciones sobre desarrollo motriz o ritmo aun habiendo impartido una asignatura cuyo enfoque principal fuera otro.

Entre los aspectos que se valoraron de forma negativa por parte del grupo de DF y obviados por las DeF se encuentra la sobrecarga laboral a la que el grupo de DF estuvo expuesto. “Ahí teníamos que estar... Nuestro trabajo nunca se acabó. Entonces creo que eso fue el mayor reto, como pensar quién por mí, si yo tengo que estar para todos” (DF3, 22 de marzo de 2021). Una de las DF señaló que, aunque se solicitó a la institución una postura que respaldara al claustro respecto al respeto de sus horarios laborales, esto no se dio. “Nosotros los maestros hicimos varias observaciones y le decía a una de las coordinadoras ‘es que es demasiado’... Yo creo

que este año sí está en el reglamento, pero el año pasado no. No se pronunciaron en ningún momento” (DF9, 29 de mayo de 2021).

Se ha mencionado anteriormente cómo la docencia implica elementos humanos; un rol formativo que requiere bienestar para poder gestionar los eventos adversos que puedan darse en el aula. A esta carga laboral aumentada, según señalan las docentes, se agregó la presión por sostener un aparente estado de bienestar permanente: “Yo trataba de ser tal vez muy serena, cuando estaba con ellas [con las DeF], aunque yo estuviera destrozada por dentro... tenía que mantenerme serena para poder transmitirle eso a ellas” (DF7, 28 de abril de 2021). A ello se le agregan aún los múltiples roles asumidos fuera del rol docente: “Los retos como maestra, mamá en casa y lo demás. Uff eso tendríamos otra hora para hablar, mantener entretenido al hijo en lo que dabas tu clase, se atravesaba el perro, se atravesaba el niño, un caos” (DF10, 30 de mayo de 2021). Resulta complicado e incluso riesgoso que esto se convierta en una práctica sostenida, tomando en cuenta que la profesión docente se ha considerado, desde antes de la pandemia, como una profesión altamente expuesta a riesgos biopsicosociales relacionados a estrés, ansiedad y otros padecimientos y que existen condiciones que se intersectan con la carga laboral docente en la teleenseñanza al tratarse de mujeres, tales como las atribuciones domésticas asumidas mayoritariamente por ellas desde la distribución desigual de las tareas en el hogar (Dos Santos et al., 2020).

Otro desacierto que el grupo de DF señaló es que en una de las instituciones el área pedagógica está desvinculada con la asignatura de tecnología. “Creo que pudimos haber hecho un mejor trabajo juntas, incluir ya al área de tecnología en el área pedagógica” (DF9, 29 de mayo de 2021). El año 2020 evidenció la necesidad de incorporar la tecnología en la docencia y de preparar para ello a las DeF como un curso fundamental del proceso pedagógico. Resulta útil para ello la atención al Marco de Competencias Docentes en materia de TIC de la UNESCO (2018).

4. CONCLUSIONES

Las rupturas con procedimientos, tradiciones y hábitos en la formación docente y la interacción en las aulas que se dieron a raíz del COVID-19 resultaron en la oportunidad para la reflexión en torno a las condiciones actuales de la FID en el país y la región, la comprensión del quehacer docente, especialmente, el del profesorado que forma a maestras y maestros de preescolar como una persona que es mediadora y guía para sus estudiantes, así como para la reflexión en torno a las resistencias o temores en torno a la incorporación de TIC en las asignaturas.

Entre las adecuaciones valoradas como buenas prácticas por las DeF y DF se encuentra la organización institucional de los centros formativos; aspecto clave que brindó algunas certezas en un contexto de incertidumbre y que debe mantenerse, particularmente ante la continuidad de la pandemia de COVID-19.

La capacidad de adaptación de contenidos, metodologías y la búsqueda de estrategias innovadoras para mantener la formación teórica y brindar, dentro de las condiciones posibles, la oportunidad de llevar a cabo la práctica docente supervisada es un esfuerzo importante que se ejecutó de diferentes maneras por parte de autoridades y docentes de los centros de formación.

La humanización del magisterio a través del contacto con realidades socioeconómicas diversas resulta una práctica valiosa en el proceso de FID; este contacto resulta tanto un potenciador de un ejercicio docente consciente y crítico como del desarrollo de creatividad e innovación. También, en cuanto a la dimensión humana del magisterio, se reconoce que tanto DF como DeF tuvieron la oportunidad de participar de espacios de diálogo sobre las vivencias atravesadas. Esta es una práctica de gran valor, pues, además de atender las necesidades emocionales de las DeF, modela formas de brindar esta atención al futuro alumnado y su importancia. Existe una oportunidad para aprovechar estos espacios con las DeF: el diálogo sobre sus propios procesos formativos. Las valoraciones divergentes dan cuenta de algunas prácticas consideradas por el grupo de DF como efectivas, mientras las DeF diferían de dicha opinión, por ello los espacios de diálogo tienen la

posibilidad de brindar a las personas responsables de diseñar los procesos formativos una mirada más amplia y desde múltiples perspectivas, sin pasar por alto, claro, el criterio profesional del personal.

La experiencia de formación docente en medio de un evento mundial tan complejo, como la pandemia de COVID-19, fue un reto en múltiples sentidos, desde la incertidumbre por los procesos académicos, de práctica y de acompañamiento a las DeF, hasta la incertidumbre de la situación sanitaria del país, de la familia e incluso a nivel personal para quienes participan del proceso. Las experiencias presentadas a lo largo del presente documento se entregan con el fin de replicar las voces de quienes protagonizaron el proceso y que instituciones de formación tengan un insumo para la toma de decisiones respecto a las adecuaciones que se están desarrollando en la actualidad o que pueden desarrollarse a futuro.

Así como los espacios para escuchar a las DeF resultan de relevancia para el proceso de FID, también los espacios para que el personal administrativo escuche al personal docente y se establezcan acciones para cuidar de su bienestar. La sobrecarga laboral es un factor clave; el grupo de DF se expuso a altos niveles de tensión a nivel personal y profesional, que afectaron su salud física y emocional.

La competencia tecnológica es fundamental para quien se desempeña como DF y debe ser desarrollada en las DeF desde etapas tempranas de la carrera. Esta competencia tecnológica debe considerar metodologías para la enseñanza a través de TIC, gestión del aula virtual, estrategias de seguimiento del alumnado a distancia y otras habilidades. Por lo anterior, la incorporación de los cursos sobre TIC en la formación psicopedagógica de docentes se hace necesaria y urgente.

Se evidencia como necesario el desarrollo de futuras investigaciones que puedan dar seguimiento a las repercusiones a largo plazo que las vivencias narradas por las formadoras puedan representar, así como del impacto de los cambios en la FID a raíz de la pandemia de COVID-19 en los niveles de desarrollo de competencias a nivel preprimario.

Se recomienda que el Ministerio de Educación de Guatemala haga uso de los insumos, plataformas e implemente las recomendaciones internacionales en cuanto a la incorporación de TIC, establecimiento de líneas prioritarias de contenido en casos emergentes y sea partícipe de las acciones implementadas tanto a nivel público como privado en cuanto a la formación de personal docente como actor fundamental en el desarrollo del país.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento

Este artículo fue posible gracias al apoyo técnico y financiero de la Red para la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y el Caribe - RedLEI, así como la asesoría de la Dra. Laura Sánchez-Vincitore y la participación de DeF y DF, que fueron parte de la investigación.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2021). Del prácticum presencial al prácticum on-line, en la formación inicial de maestras y maestros durante la pandemia del COVID-19, en contextos de exclusión social. *International Journal of Roma Studies*, 3(1), 73-96 <https://doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>
- Andrade, P., Stone, R. y Vigil, J. (2020). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 4-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41588>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M: La FID en Chile desde una óptica internacional*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17291/LA%20FORMACI%3>

%93N%20INICIAL%20DOCENTE%20EN%20CHILE%20DESDE%20UNA%20%20c3%93PTICA%20INTERNACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bazán, S. (2021). *Las habilidades blandas y su relación con el desempeño docente de Educación Inicial del distrito de Chimbote*. [Tesis de grado, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Repositorio del sistema ULADECH. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/21755/DOCENTES%20DE%20INICIAL_HABILIDADES%20BLANDAS_FERRER_TURRIATE_XIOMARA%20DEL%20PILAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf>
- Camacho, F. (2013). *Estudio de condiciones curriculares para la creación de la Licenciatura en Educación Preprimaria en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. [Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio de la Universidad de San Carlos de Guatemala. http://www.repositorio.usac.edu.gt/857/1/07_2144.pdf
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Conejo, L. y Carmiol, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231648>
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699>
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <https://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Elvir, P. y Asensio, C. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147488_spa
- Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas* 19, 15-30. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Gajardo, K., Paz, E. y Salas, G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 69-89. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R., Bores-García, D. y Gallego-Lima, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: la covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Instituto Nacional de Estadística Guatemala. (2018). *Resultados del Censo. Equipamiento del hogar*. <https://www.censopoblacion.gt/explorador>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Rondfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). Teacher Practice: A Cross Professional Perspective. [Práctica docente: una perspectiva transprofesional]. *Teachers College Record* 111(9), 2055-2100. <https://tedd.org/wp-content/uploads/2014/03/Grossman-et-al-Teaching-Practice-A-Cross-Professional-Perspective-copy.pdf>
- Lederhos, M., Müller, M. y Veglia, S. (2020). Posibilidades del aprendizaje situado “en la distancia” Una propuesta integrada y colaborativa en el campo de la práctica en la formación docente inicial. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas*

- en las actuales condiciones de época: Covid-19 (pp. 298-304). Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>
- López, O. y Cortez, J. (2016). Las Escuelas Normales en Guatemala Origen y desarrollo, crisis y situación actual. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 71-89. <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>
- Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). "¿Quién soy yo como maestro?" Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos- respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-de-pedagogia.pdf>
- Martínez, P. (2020). Un profesor sin aula convierte la escuela en acontecimiento. Una reflexión sobre la enseñanza en tiempos del Covid-19. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(30), 16-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/343571>
- Maturana, H. (1997). *Formación humana y capacitación*. Dolmen Ediciones.
- Méndez, L., Moreno, R. y Ripa, C. (2001). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Narcea.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2020, 15 de junio). Acuerdo Ministerial Número 1622-2020. (2020). *Diario de Centroamérica*, (92). <https://legal.dca.gob.gt/GestionDocumento/DescargarPDFDocumento?idDocumento=60764>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (352), 583-597. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224456>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Statista. (2021, 10 de junio). *Número de muertes a nivel mundial por continente 2021*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/1107719/covid19-numero-de-muertes-a-nivel-mundial-por-region/>
- Paz, X. (2020). Pandemia por COVID-19 y la virtualización de las aulas: La importancia del juego. *Revista Científica*, 5(17), 370-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.20.370-383>
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>
- Prado, P. (2012). *Actitud de los Docentes de la carrera de Magisterio Primaria y Preprimaria del Instituto Belga Guatemalteco ante la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje*. [Tesis de Grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/84/Prado-Paula.pdf>
- Presidencia de la República de Guatemala. (2020, 6 de marzo). Decreto Gubernativo Número 5-2020. (2020). *Diario de Centroamérica*, (24). <https://www.aguilarcastillolove.com/assets/covid-19/guatemala/documents/06.03.2020%20Decreto%20Gubernativo%205-2020%20Estado%20de%20Calamidad.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a9.pdf>

- Tenutto, M., Irigoyen, R. y Manzi, M. (2020). Reflexiones y desafíos de los docentes latinoamericanos en el contexto del aislamiento físico. En L. Beltramino. *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19* (pp. 50-58). Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>
- Torres, M. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 287-303. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5392758>
- UNESCO. (2018). *Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Urizar, F. (2019). El ambiente letrado de los estudiantes de primer grado en Guatemala y su relación con la fluidez lectora. *Revista Científica de la Universidad Del Valle de Guatemala* (39), 103-111. <https://red-lei.org/el-ambiente-letrado-de-los-estudiantes-de-primer-grado/>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente: importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Velásquez, M. (2021). El multiverso social como realidad. La pandemia del Covid19. *ENCUENTROS Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 121-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040045>
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior* 34(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015
- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado* 12(3), 2-14. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>

NOTAS

- [1] Los niveles educativos en Guatemala están divididos en: Inicial (0 a 3 años), Preprimario (4 a 6 años), Primario (7 a 12 años) y Medio o Secundario (13 a 18 o 19 años)
- [2] El nombre de los centros educativos se omite a solicitud de estos.
- [3] La supervisión educativa de cada zona es una entidad que forma parte de cada supervisión departamental del Mineduc cuya función es velar por el cumplimiento de la normativa educativa del país y por el bienestar del estudiantado de centros educativos públicos y privados en su zona.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Muralles-Marín, M. A. (2022). Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/rev.edu.v46i2.47942>