

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario
y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente
de Costa Rica en el 2022

Trabajo de graduación presentado por Maricel Durán Rodríguez
para optar al grado académico de Maestría en Educación
con énfasis en Lectoescritura Inicial

Costa Rica
2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario
y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente
de Costa Rica en el 2022

Trabajo de graduación presentado por Maricel Durán Rodríguez
para optar al grado académico de Maestría en Educación
con énfasis en Lectoescritura Inicial

Costa Rica
2022

Vo.Bo.

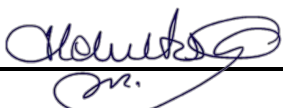


Dra. Ana Lupita Chaves Salas

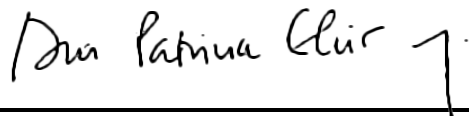
Tribunal examinador



Dra. Ana Lupita Chaves Salas



Dra. Helvetia Cárdenas



Ed.D. Ana Patricia Elvir

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 30 de noviembre de 2022.

Prefacio

Este estudio nace a raíz de mi interés por la primera infancia, ya que a lo largo de mi vida laboral me he dedicado al trabajo con esta población; por otra parte, siempre he sentido afinidad y deseos de aprender sobre lectoescritura emergente, razón que me llevó a cursar esta maestría y posteriormente a elegir el tema de investigación que aquí se aborda.

Dentro de este proceso de estudio, me siento agradecida por los conocimientos adquiridos, los cuales que me ayudaron a llenar vacíos que yo misma tenía con respecto al tema de la lectoescritura, y hoy me permiten aportar este trabajo de investigación.

Por lo tanto, agradezco primeramente a Dios por haberme ayudado a completar con éxito este proceso de académico; de igual manera me siento agradecida con todas las personas que de diferentes maneras contribuyeron para que este trabajo fuera posible.

A mi familia, en especial a mi esposo Kendrich y a mi hijo Saúl, quienes con todo su amor, apoyo y paciencia me motivaron a avanzar en todo momento.

A mi directora, la Dra. Lupita Chaves Salas, quien, con su excelente trayectoria académica, conocimiento y disposición, supo guiarme en este proceso de la mejor manera.

A la profesora MSc. Silvia Camacho Calvo, quien desde el principio de la maestría estuvo motivándonos, ofreciendo su apoyo y consejos.

Al profesorado que con sus conocimientos y experiencia contribuyeron para ampliar nuestros saberes en LEI y LEE.

A las docentes e instituciones que brindaron su apertura para que la investigación pudiera llevarse a cabo.

Y a mi grupo de compañeras y compañeros de la maestría, quienes compartieron este reto conmigo y me apoyaron en todo momento.

Índice general

Prefacio.....	v
Índice general.....	vi
Índice de figuras	x
Índice de tablas	xi
Lista de siglas	xii
Resumen.....	xiii
Abstract	xiv
Capítulo 1. Formulación del problema	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	5
1.2.1 La importancia de los primeros años de vida en la etapa infantil y su desarrollo	6
1.2.2 La lectoescritura emergente en la primera infancia	10
1.2.3 Contenido de la <i>Guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años</i> en relación con la lectoescritura emergente	15
1.2.4 La mediación docente en las aulas de educación infantil para la promoción de las habilidades de lectura emergente	19
1.2.5 Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura emergente	23
1.3 Planteamiento del problema.....	26
1.4 Preguntas de investigación.....	26
1.5 Justificación	27
Capítulo 2. Marco teórico.....	35
2.1. Marco contextual.....	35
2.1.1 La educación para la infancia menor de 4 años en Costa Rica	36
2.1.2 <i>Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años</i>	36

2.1.3 Instituciones que atienden la primera infancia del nacimiento a los 4 años en Costa Rica	38
2.1.4 Creación de la REDCUDI	39
2.1.5 Marco curricular	39
2.2 Marco normativo	40
2.2.1 Constitución Política de Costa Rica (1949):	41
2.2.2 Ley Fundamental de Educación (1957)	41
2.2.3 Código de la niñez y la adolescencia	42
2.2.4 Política para la Primera Infancia 2015 – 2020	42
2.2.5 Política curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía	42
2.2.6 Política educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad	43
2.3 Marco conceptual	44
2.3.1 Primera infancia	44
2.3.2 Enfoque socio constructivista	46
2.3.3 Los procesos lingüísticos y comunicativos: escucha, habla, lectura y escritura	50
2.3.4 Procesos de lectura emergente	54
2.3.5 Desarrollo del vocabulario	56
2.3.6 Comprensión oral	59
2.3.7 Mediación pedagógica	63
Capítulo 3. Marco metodológico	71
3.1 Alcances del estudio	71
3.2 Objetivos de la investigación	72
3.2.1 Objetivo general	72
3.2.2 Objetivos específicos	72
3.3 Supuestos de investigación	72
3.4 Participantes	74

3.5 Escenario.....	74
3.6. Instrumentos de recolección de información	75
3.6.1. Entrevistas semiestructuradas.....	75
3.6.2 Observaciones.....	76
3.7 Procedimiento para la recolección de información	77
3.8 Diseño del método	77
3.8.1 Perspectiva o enfoque	77
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información	84
3.10 Consideraciones éticas	87
<i>Capítulo 4. Análisis de resultados de la investigación</i>	<i>89</i>
4.1 Presentación y análisis de resultados.....	89
4.1.1 Caso A: Docente de Centro Infantil Privado (D1).....	89
4.1.2 Caso B: Docente de CECUDI (D2).....	123
4.1.3 Caso C: Docente de Centro Infantil Universitario (D3)	160
4.2 Discusión de resultados.....	193
4.3 Limitaciones	201
<i>Capítulo 5. Conclusiones.....</i>	<i>203</i>
5.1 Características de los materiales empleados por la docente y la niñez	203
5.2 Conocimientos con que cuenta el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez	205
5.3 Experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica	206
<i>Capítulo 6. Recomendaciones</i>	<i>210</i>
6.1 A la Red de Cuido	210
6.2 Al Ministerio de Educación y a la REDCUDI.....	210
6.3 A las universidades	211
6.4 A los investigadores en el campo educativo	211

6.5 Al cuerpo docente.....	212
Capítulo 7. Referencias bibliográficas.....	214
Capítulo 8. Anexos	224
Anexo 1. Consentimiento informado e Instrumento para entrevista a docentes	224
Anexo 2. Instrumento de validación para juicio de expertos.....	230
Anexo 3. Libro de códigos	240

Índice de figuras

Figura 1. Condiciones que se deben considerar en el aula para promover el desarrollo de la lectura emergente.	14
Figura 2. Croquis del aula de Centro Infantil Privado.	91
Figura 3. Croquis del aula del CECUDI.	125
Figura 4. Croquis del aula del Centro Infantil Universitario.	162

Índice de tablas

Tabla 1. Acciones sugeridas para favorecer el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario en la niñez menor de cinco años.....	22
Tabla 2. División de los grupos del nivel Materno Infantil.	37
Tabla 3. Niñez de 0 a 8 años matriculada en los diferentes niveles de preescolar en Costa Rica en el año 2015 (incluye dependencia pública, privada y privada subvencionada). ...	38
Tabla 4. Nomenclatura utilizada en entrevistas y observaciones para referirse a las personas docentes, centros educativos y niñez.	88

Lista de siglas

MEP	Ministerio de Educación Pública
INIE	Instituto de Estadística y Censos
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
REDCUDI	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
CIUS	Centros Infantiles Universitarios

Resumen

En esta investigación se analiza la mediación pedagógica que se realiza para favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica.

Se utilizó una metodología cualitativa y el estudio se llevó a cabo mediante tres estudios de caso de docentes que laboran en diferentes ofertas de atención a la niñez, un centro privado, un centro público de la REDCUDI y un centro infantil universitario. Para realizarlo se aplicó a las docentes una entrevista semiestructurada y se hicieron observaciones en los salones de clase, esto, para tratar de apreciar de la manera más clara posible la realidad que vive cada profesional en su institución.

Se toma como base fundamental para efectuar este trabajo, la evidencia encontrada acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente en la niñez desde las edades tempranas, siendo habilidades comunicativas como el vocabulario y la comprensión oral, una parte esencial de estas, las cuales, si son potenciadas en los primeros años, van a marcar una diferencia en el éxito que se alcance en el proceso de lectoescritura.

Entre los principales hallazgos están las evidentes disparidades entre la educación que recibe la niñez de edades tempranas en el centro infantil público, respecto a los otros dos; notando en el primero mayores debilidades a nivel de recursos, actualización docente, calidad de mediaciones, la intencionalidad educativa, el tamaño de los grupos, entre otros; lo que produce que el favorecimiento de las habilidades estudiadas se dé de una manera más pertinente por parte del profesorado en las instituciones privada y universitaria.

Abstract

This research analyzes the pedagogical mediation involved in favoring the development of vocabulary and oral comprehension in children's centers in the Western Zone of Costa Rica.

A qualitative methodology was used and the research consisted of three study cases of teachers who work in different childcare modalities: a public center from the REDCUDI, a private center, and a children's center from the university.

Semi-structured interview observations were made inside the classrooms to appreciate the reality of each professional in their institution.

The fundamental basis for the study is the evidence found about the importance of emerging reading and writing skills in childhood at an early age, which shows that vocabulary and oral comprehension are essential communication skills that can be enhanced in the first years of life, generating a significant difference in the success achieved in the reading-writing process.

Some of the main findings are the glaring disparities between the education received by early childhood in a public center compared to the other two institutions; noting greater weaknesses in the first one in terms of resources, training updates, quality of the mediations, educational intent, groups sizing, among others; situations that favor the studied skills to be more pertinent on the professorate from private and university institutions.

Capítulo 1. Formulación del problema

En este capítulo se hace una introducción al tema de estudio: mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica en el 2022. Se muestran los motivos que llevaron a su elección; se exponen antecedentes con los principales hallazgos y vacíos en la investigación en relación con el objeto de estudio, posteriormente se hace el planteamiento del problema acerca del tema que se desarrolla, se presentan las preguntas que guían la investigación, y finalmente se presenta la justificación del estudio.

1.1 Introducción

La lectoescritura emergente es un proceso previo al desarrollo de la lectoescritura convencional, esta etapa inicia desde el nacimiento y mediante ella se van desarrollando diferentes habilidades, conocimientos y destrezas que posteriormente serán fundamentales en la práctica de la lectura y escritura. Autores como Camargo *et al.* (2013) y Rodino (2010) mencionan habilidades lingüísticas que surgen desde que la niñez empieza a comunicarse verbalmente y con el tiempo se van perfeccionando, como lo son: el lenguaje oral, la comprensión oral, el desarrollo del vocabulario, las habilidades narrativas, la conciencia fonológica; las cuales constituirán las bases que darán pie a una comunicación más abstracta, pero igualmente importante: la lectura y la escritura.

Para efectos de esta investigación se hará hincapié en la mediación pedagógica que se da en torno a dos de estas habilidades fundamentales, el vocabulario y la comprensión oral, las cuales se deben potenciar en la niñez desde edades tempranas con el fin de favorecer los procesos del desarrollo lectoescritor y realizar con éxito esta tarea en la educación primaria.

Las razones que llevaron a seleccionar estas habilidades son las siguientes: ambas requieren un trabajo intencional por parte del profesorado, por lo que debe existir

mediación por parte de un adulto (en este caso, una persona docente) para su adquisición; las dos se encuentran plasmadas dentro de los aprendizajes por construir que plantea la *Guía Pedagógica* para estas edades en Costa Rica, es posible y necesario abordarlas desde los inicios del desarrollo del lenguaje, con el fin de que la infancia adquiera un vocabulario cada vez más amplio que le permita ir comprendiendo el contexto que le rodea y el significado de lo que escucha.

Por otra parte, ambas habilidades forman parte importante de las bases de la comprensión lectora que se desarrollará a futuro y que, de acuerdo con el Estado de la Educación (2019), es un punto con grandes debilidades en la educación costarricense, pues según lo revela este informe, el 50% de los estudiantes que se gradúa de primaria en el país, de acuerdo con los resultados de la prueba TERCE, no logran desarrollar comprensión lectora.

Entonces, el vocabulario y la comprensión oral son habilidades que se deben potenciar desde edades tempranas si se quieren mejorar los índices de éxito en comprensión lectora a nivel nacional; pues contar con amplitud y riqueza de vocabulario propicia una mejor comprensión oral y esto a su vez repercute en que en el futuro se facilite la comprensión de textos.

Lo anterior, es respaldado por Murillo (2009), quien señala que,

La educación costarricense –con resultados valorados como buenos, regulares o malos, según diferentes investigaciones– ha apostado por el desarrollo de la lectura y escritura, descuidando las habilidades de expresión oral y escucha (Cfr. Murillo, 2008a). Pareciera que el cobro de esa factura se hace efectivo cada vez que muchos educandos intentan reconocer las ideas fundamentales de un texto oral, contra argumentar a partir de unas tesis escuchadas, participar activamente en una conversación y contribuir con el tema objeto de discusión, o simplemente

ser capaz de escuchar con atención la narración de una historia, entre otras tareas. (pp. 95-96).

Por lo que se hace evidente que se ha visto a la lectura y escritura de manera desligada de estas habilidades previas que sientan las bases para alcanzar un proceso educativo exitoso, en el cual el estudiantado no llegue solo a decodificar, sino a ser capaz, de interpretar, inferir, debatir, criticar o reflexionar a partir de una lectura, y para ello es fundamental, que desde los comienzos del desarrollo lingüístico se forjen unas bases sólidas, potenciando habilidades como el vocabulario, la comprensión, la expresión oral, que permitan llegar a ser hábiles en la comprensión e interpretación de textos.

Cabe agregar que en el país, investigadoras como Ana María Carmiol, Ana María Rodino y en diversos informes del Estado de la Educación (2017 y 2019), exponen la deficiencia que existe entre el cuerpo docente de preescolar en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente en la niñez, sin embargo la mayoría de estudios encontrados son cuantitativos y se desarrollaron con los niveles que son obligatorios en este momento en el sistema educativo, es decir, a partir de los 4 años de edad; si bien en estas mismas investigaciones se reconoce que la adquisición de estas habilidades se debe potenciar desde el nacimiento, no se lograron encontrar estudios cualitativos, ni sobre población de edades tan tempranas, por lo que se evidencia la necesidad de investigar en este campo, lo cual también es confirmado por la especialista en lectoescritura Eira Cotto (comunicación personal del 29 de septiembre del 2021), quien asegura la existencia de pocos estudios con este nivel de edad, no solo en Costa Rica, sino considerando las investigaciones a nivel internacional.

Por ende, al observar la existencia de grandes vacíos en cuanto a la formación docente, así como otros muchos en el campo investigativo del cual se trata en este estudio, y considerando la importancia que tienen el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral como bases del éxito en la lectoescritura formal, en esta investigación

se ha decidido analizar la mediación pedagógica que realiza la población docente que labora en tres centros infantiles con diferentes ofertas de atención y con niñez de 1 y 4 años de edad de la Zona de Occidente de Costa Rica, para desarrollar las habilidades de lectura emergente: vocabulario y comprensión oral (Camargo, 2013; Rodino, 2010).

Se desea estudiar este tema porque la investigadora es docente en un centro infantil de la zona de Occidente de Costa Rica y trabaja desde hace 15 años con infancia de 8 meses a 5 años de edad, además fue estudiante de la carrera de Educación Preescolar, donde percibió un vacío en su formación en el área de la lectoescritura emergente, también ha tenido la experiencia con estudiantes universitarias que llegan a realizar sus prácticas docentes en la institución donde labora y estas, de igual manera, manifiestan desconocimiento en este campo, por lo que parece ser que este vacío en la formación aún persiste.

Por otra parte, la investigadora se ha informado sobre la lectoescritura emergente, con el fin de contribuir con la niñez para potenciar estas habilidades de una manera adecuada y pertinente, razón por la cual se encuentra cursando la Maestría en Lectoescritura Inicial y manifiesta interés porque desde la educación costarricense se pueda aportar a la primera infancia en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente, tomando en cuenta la variedad de instituciones que atienden población menor de 4 años en el país y considerando que el nivel de Materno Infantil, abarca edades desde el nacimiento hasta el ingreso al nivel de Interactivo II, según lo reconoce el Ministerio de Educación Pública (2017).

Adicionalmente, es importante aclarar que, para realizar el estudio, se toman como base las percepciones y experiencias vividas por el equipo docente, así como la información recopilada a través de la teoría. Para esto se efectúa una entrevista semiestructurada, y observaciones en los ambientes de aula, con el fin de desarrollar cada uno de los objetivos que se plantean en esta investigación.

Se espera que los resultados obtenidos sirvan para orientar prácticas que enriquezcan la labor docente con la infancia temprana, así como reflexionar sobre estas, considerando las experiencias vividas por sus colegas, esto con el fin de generar ideas que beneficien a la niñez y que se espera que trasciendan a otros contextos de la educación infantil.

Además, es deseable que se inspiren otros estudios a nivel nacional o con otros sectores del país en torno al tema de la lectoescritura emergente, la cual, como se dijo anteriormente, ha sido objeto de varias investigaciones del Estado de la Educación Costarricense, por considerarse una necesidad educativa apremiante en este momento, sin embargo, se cree necesario recopilar más evidencia que permita la toma de nuevas decisiones por parte de autoridades educativas con el fin de efectuar las transformaciones requeridas.

1.2 Antecedentes

A continuación, se presenta una recopilación de los hallazgos más relevantes que se encontraron en torno a la temática de este estudio, los cuales se subdividen en una serie de apartados que intentan esclarecer la situación actual del tema.

Primeramente, se destaca la importancia de los primeros años de vida y de la estimulación que se ofrezca a la infancia en esta etapa; posteriormente, se recalca el papel de la lectoescritura emergente en los años previos a la escolaridad, tomando en cuenta el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en los primeros años; después se presenta un apartado en donde se explica el contenido de la *Guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años* en relación con la lectoescritura emergente, ya que esta constituye el documento oficial en Costa Rica para el trabajo con la niñez en esta etapa; luego se aborda la mediación docente que se debe dar en las aulas de educación infantil para promover las habilidades de lectoescritura emergente, así como aportes de investigadores al respecto, y por último, se hace referencia a características que deben

poseer los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura emergente y las necesidades que se han encontrado en este ámbito.

Entre los antecedentes se toman en cuenta evidencias internacionales y nacionales que permiten apreciar cuál es la situación en Costa Rica actualmente en relación con la lectoescritura emergente y qué se conoce del tema desde diferentes investigaciones.

1.2.1 La importancia de los primeros años de vida en la etapa infantil y su desarrollo

En los últimos años se ha observado que cada vez son más los estudios que se dirigen hacia la primera infancia y la importancia que puede tener un ambiente con estímulos y afecto frente a uno que carece de ellos (UNESCO, 2010; Banco Interamericano de Desarrollo, 2015; MEP, 2017; UNICEF, 2017); así se recalca en el documento *La primera infancia importa para cada niño*:

Es importante que todos los niños tengan un buen desarrollo en la primera infancia. No obstante, en el caso de los más desfavorecidos, adquirir las habilidades necesarias en un entorno afectuoso y adecuado les proporciona además una vía para salir de la adversidad y encontrar una vida mejor. Estos niños, a su vez, estarán en mejores condiciones de cuidar y educar a sus propios hijos e hijas, lo que ayudará a frenar los ciclos intergeneracionales de desventajas. (UNICEF, 2017, p.9)

Como se destaca, contar con un ambiente apropiado en las primeras etapas de la vida contribuye a generar mejores oportunidades para todos los seres humanos, en especial para la infancia que en sus hogares no cuenta con condiciones favorecedoras para desarrollar sus capacidades, construir nuevos aprendizajes y ampliar sus conocimientos, ya sea por condiciones de pobreza y falta de materiales o por desconocimiento del potencial que posee la niñez en este período de su vida.

Por su parte Peralta (s.f), comparte que la concepción que existe en muchos casos sobre los bebés es propia de una época pre-moderna, puesto que se les tiende a considerar objetos pasivos, sin intereses o capacidad de elección; aún no se puede afirmar que la sociedad ve al bebé como una persona con derecho a una educación de calidad y oportuna desde el momento en que nace, e incluso, desde antes, razón por la cual quienes se encargan de atenderle, se centran en cuidarle y realizar estimulaciones parciales y manuales.

Además, existen importantes descubrimientos en cuanto al desarrollo cerebral durante los primeros años de vida, como se indica en la siguiente cita:

El cerebro es el órgano que controla las principales funciones del individuo, por lo que se desarrolla en 80% en los tres primeros años de vida y en los dos años siguientes se desarrolla en un 10% más, es decir que hasta los 5 años de vida del individuo el cerebro se ha desarrollado en un 90%, por tal motivo es necesario conocer el desarrollo del individuo a través de sus primeros años de vida, haciendo referencia al desarrollo neurológico, cognitivo, del lenguaje, socio afectivo, desarrollo de su motricidad, de su inteligencia o aprendizaje. (García *et al.*, 2018, p. 21)

Siendo así, es de vital importancia que las personas a cargo de la atención y cuidado de la primera infancia manejen este tipo de información, con el fin de realizar intervenciones óptimas, que aprovechen la plasticidad cerebral y la capacidad de aprender presente en los primeros años de vida, más que en momentos posteriores.

Al respecto, el Quinto Informe del Estado de la Educación Costarricense (2015) señala que “las brechas por clima educativo se dan principalmente entre los 2 y 5 años.” (p.20) destacando también, que son aquellas familias con mayor escolaridad y mejor nivel económico las que tienden a llevar a los menores a instituciones fuera del hogar durante esas edades tempranas de la infancia, donde son atendidos por profesionales que

favorecen en ellos diferentes experiencias de aprendizaje; por lo que esto se provocaría un aumento de la brecha educativa entre los menores que son expuestos a ambientes educativos que promueven el éxito escolar en sus primeros años y aquellos que no tienen esa posibilidad.

El reto trascendental en este momento consiste en orientar los esfuerzos para tener una educación de calidad en los años iniciales para la infancia en edades tempranas, tal como lo plantea la Agenda 2030 de la ONU, con la cual Costa Rica se comprometió como país; uno de los puntos que se pueden destacar de este acuerdo es el siguiente:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (objetivo 4). Para lograrlo, se destacan acciones específicas como: asegurar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación, atención y desarrollo de la primera infancia de calidad; centrar esfuerzos en los más desfavorecidos y asegurar una educación que garantice las competencias de lectura y escritura, así como aptitudes analíticas, resolución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel en los niños. (UNESCO, citada por el Estado de la Educación, 2017, p. 85)

Como se detalla, este compromiso que adquiere Costa Rica con la educación de la primera infancia para procurar su calidad, requiere investigaciones en el país sobre la situación actual de los centros infantiles donde se atiende a esta población, sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo con el fin de descubrir hacia dónde deben orientarse los esfuerzos para garantizar esta calidad educativa que se plantea en la Agenda 2030, además se destaca como un reto importante el favorecimiento de buenas prácticas de lectura y escritura en los ambientes de aprendizaje.

Asimismo, el MEP en la *Guía Pedagógica*, enfatiza que “el Desarrollo Infantil Temprano, es el principal cimiento del aprendizaje de la persona y las deudas o carencias que surjan en él, representan un alto costo de difícil compensación futura”. (p.10) Por esta razón, se deben establecer políticas en favor de la primera infancia en los diferentes países, que procuren un mayor bienestar de la niñez y les garantice mejores oportunidades de desarrollo, puesto que es en ese momento de la vida donde existen mayores posibilidades de contribuir al éxito de cada persona.

Aunado a lo anterior, UNICEF (2017) destaca la necesidad de estimular a los párvulos con amor, juegos, canciones y a través del lenguaje, especialmente en sus primeros años de vida, recalcando el estímulo cognitivo, emocional, social y físico que todas estas acciones aportan al infante, ayudándole a tener un desarrollo pleno.

Por su parte, desde la educación costarricense se han realizado mejoras en la cobertura por parte del gobierno en los niveles iniciales de educación formal, procurando que muchos infantes que en sus casas, por situaciones de pobreza o desconocimiento de la familia, no tenían el mejor contexto para desarrollarse de una manera integral, ahora puedan acceder a una institución educativa desde los 4 años, donde son atendidos por profesionales en educación preescolar, estos niveles se encuentran en los diferentes centros educativos públicos del país y forman parte de la educación obligatoria.

Otros infantes ingresan desde edades más tempranas a otras instituciones privadas o públicas, sin embargo, estas ofertas educativas, en particular las pertenecientes al sector público, que en Costa Rica forman parte de la Red de Cuido (REDCUDI), en diversos casos se dedican más a cubrir las necesidades básicas de la infancia que a la formación integral, esto se manifiesta desde el Despacho del Ministro de Bienestar Social y Familia (2011) en donde se indican como unos de los retos que aún tienen estas instancias en el país, la mejora de su calidad, así como tratar de que las

diferentes instituciones que los conforman migren hacia una modalidad de atención integral.

1.2.2 La lectoescritura emergente en la primera infancia

Según diversos autores e investigadores, la lectoescritura emergente inicia desde el nacimiento y mediante ella se van desarrollando diferentes habilidades que posteriormente tendrán incidencia en la práctica de la lectura y escritura.

Sellés *et al.* (2012) se refieren a las principales habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura según diferentes autores: Scarborough (2002), habla de los conocimientos previos a la lectura, Gallego (2006), menciona los predictores y facilitadores, y Beltrán *et al.* (2006), se refieren a los precursores tempranos de la lectura; entre las habilidades que mencionan se encuentran, principio alfabético, conciencia fonológica, vocabulario, conocimiento de la cultura escrita, lenguaje oral y su comprensión, velocidad de denominación, control óculo manual, discriminación visual, repetición de frases e historias, además de la intervención de factores sociales, motivacionales y otros como la atención y la memoria.

Por otro lado, Carmiol (comunicación personal, 26 de abril del 2021) señala además de los elementos mencionados, la comprensión de cómo se maneja el material impreso y las habilidades narrativas como parte de la lectoescritura emergente, e indica que es posible favorecer todas estas habilidades desde las edades tempranas, previas a los cinco años y que debe hacerse de una manera intencionada por parte del profesorado.

Como se evidencia, los elementos o habilidades que conforman la lectoescritura emergente se deben desarrollar previo a la lectura y escritura convencional, ya que favorecen su adquisición; por esta razón, es importante que las personas docentes sean conocedoras de estas y de que es posible favorecerlas a partir del nacimiento y durante la niñez temprana, que no se debe esperar hasta el momento en que el menor va a iniciar con el proceso formal de lectoescritura. Es necesario que estos conocimientos se

socialicen entre el personal docente que atiende a esta población, con el fin de que la niñez se vea beneficiada y se garantice un mayor éxito escolar.

Según Camargo *et al.* (2013),

En esta etapa se busca que los niños desarrollen su lenguaje oral y amplíen su vocabulario, que se familiaricen con materiales impresos, que conozcan las convenciones de la escritura (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), que comprendan que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con las letras impresas, que las historias tienen un inicio y un final, que usen estrategias para entender, recordar y comunicar lo que se lee o lo que escuchan y que desarrollen las destrezas visuales, auditivas y motrices necesarias para la lectoescritura. (p.18)

Para que lo expuesto se pueda llevar a la práctica, se requiere que los centros para la primera infancia cuenten con el material necesario que contribuya a la labor docente en el favorecimiento de las habilidades de lectoescritura emergente, tanto documentación informativa y que ayude a orientar la práctica diaria en este tema; así como material para la utilización de los párvulos, que cumpla con características de ser atractivo, interesante, que posea un nivel de reto adecuado para la edad de la población infantil que se atiende, además, es urgente revisar si los libros existentes en las aulas son los más apropiados; así como si los materiales se encuentran a disposición de la niñez y se presentan a estos con una intencionalidad educativa.

De acuerdo con el Estado de la Educación (2017),

Para prevenir dificultades de lectura es preciso reducir el número de niños que empiezan la escuela primaria con habilidades inadecuadas: no conocer las letras, tener poco manejo del lenguaje en general, no diferenciar sonidos del lenguaje de su significado o ignorar el propósito y mecanismo de leer. Esto se logra con mayor

cobertura de la enseñanza en preescolar, contemplando acciones que promuevan la lectura en la primera etapa lógica y cronológica del proceso. (p. 91)

Por esta razón, es beneficioso para la niñez que se incentive el desarrollo de las habilidades prelectoras y preescriptoras, con el fin de prevenir dificultades en el desempeño escolar y que la lectura y la escritura sean elementos conocidos por la infancia, aun antes de su aprendizaje convencional, debido a que la evidencia nos dice que la lectoescritura es un proceso, y que para llegar a la práctica formal de esta se requieren previamente las habilidades que se han mencionado.

Tal como lo plantea el Estado de la Educación Costarricense (2019),

Los primeros años de vida son determinantes para sentar las bases de las etapas posteriores de comprensión e interpretación de textos. Esto quiere decir que, si la lectoescritura emergente no se desarrolla en la edad preescolar, los niños enfrentarán dificultades para iniciar con la decodificación en primaria. (p. 54)

Por esta razón, es fundamental que las autoridades educativas, así como el profesorado comprenda la necesidad de favorecer el proceso lectoescritor desde las etapas más tempranas en que la infancia ingresa a una institución educativa.

Al respecto, Méndez Arce (2014), indica que actualmente existe un consenso en que el proceso de lectoescritura inicia temprano en la niñez, de una forma lúdica, mediante el acercamiento a la literatura, los cuentos, cantos y conversaciones que surgen desde el entorno familiar y se pueden potenciar por las personas encargadas de su atención y cuidado; razón por la cual, los infantes que viven esas experiencias, llegan a la escuela con conocimientos y habilidades que les facilitan la adquisición de destrezas necesarias para la lectoescritura.

Asimismo, Villalón (2016), citado por el Estado de la Educación (2017) se refiere a un conjunto de prácticas que considera ideales para favorecer el desarrollo de la lectura y escritura en la niñez, estas son:

- Lectura en voz alta, compartida, guiada e independiente.
- Utilización de textos diversos y en distintos formatos.
- Selección de textos complejos que desafíen el conocimiento actual de los niños en ciertas temáticas.
- Utilizar temáticas que sean del interés expreso de los niños.
- Evaluación sistemática de conocimientos previos y avance de cada niño.
- Revisión y ajuste de la enseñanza a la luz de los resultados de las evaluaciones. (p.93)

Se debe tomar en cuenta la investigación y los conocimientos aportados por diferentes autores para, a partir de ahí, ofrecer orientaciones al cuerpo docente para que el trabajo en las aulas tenga una base firme y conduzca a verdaderas mejoras en el ámbito educativo.

Rodino (2016) realizó una investigación en Costa Rica relacionada con la lectoescritura emergente, y a partir de reuniones y entrevistas con personal docente y ministerial pudo observar la existencia de mitos, incomprensiones y errores que interfieren en la práctica docente en la educación de la primera infancia. Al respecto, se refiere a la idea imperante de que el aprender a leer ocurre en un momento determinado y único, que es en el primer grado (entre los 6 y los 7 años) cuando los párvulos ingresan a la escuela primaria; además, el equipo docente considera que el enseñar a leer y escribir es una labor que corresponde únicamente a la educación primaria, y según lo manifiesta esta autora, este aprendizaje es un proceso continuo que empieza mucho antes de ingresar a la escuela y se sigue desarrollando toda la vida conforme se adquieren capacidades para realizar lecturas más complejas.

Siguiendo lo señalado por esta investigadora, las condiciones ideales con las que debería contar un aula para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar; hace referencia a los criterios aportados por diferentes teóricos en este

sentido, los cuales coinciden en sus planteamientos (Snow *et al.* 1998; Cople y Bredekamp, 2000; Neuman y Dickinson, 2003 y 2011; Resnick y Hampton, 2009; Weitzman y Greenberg, 2010; Villalón, 2011, citados por Rodino, 2016), quien recalca que algunos de los estudios corresponden a meta-análisis que muestran los resultados de diversas investigaciones.

Esas condiciones comprenden tres aspectos transcendentales que se deben tomar en cuenta y que son complementarios: competencias que se deben favorecer en la niñez mediante la intencionalidad docente en la práctica diaria y objetivos que deben estar presentes en las guías y programas de estudios, así como verse reflejados en la labor docente; características del ambiente en el que se lleva a cabo el aprendizaje, el cual debe favorecer el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente y las interacciones entre docentes y estudiantes que deben ser de calidad y que motiven al aprendizaje y desarrollo del lenguaje (Rodino, 2016).

Figura 1. Condiciones que se deben considerar en el aula para promover el desarrollo de la lectura emergente.



Fuente: Elaboración propia a partir de las condiciones señaladas por Rodino (2017).

Tomando como base los hallazgos mencionados, se puede decir que es necesario y urgente ofrecer una educación de calidad en los primeros años de vida, donde cobre especial importancia la lectoescritura emergente, a través de objetivos claros en el trabajo con la niñez, mediaciones docentes de calidad que propicien el desarrollo de esta, así como ambientes con materiales acordes a la edad y que procuren promover las habilidades pre-lectoras.

1.2.3 Contenido de la *Guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años en relación con la lectoescritura emergente*

La Guía pedagógica surgió como un documento que busca apoyar la atención y desarrollo de la niñez en las primeras edades de la infancia. Según lo plantea el Ministerio de Educación Pública (2017),

la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública, a finales del año 2015, asigna al Departamento de Educación Preescolar la tarea de diseñar la Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, función que se enmarca en el Decreto N° 10285-E de 1979, el cual indica en el artículo 1 que “El nivel de Educación Preescolar está destinado a atender la primera educación de los niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la Educación General Básica. (p. 8)

Como se observa, esta Guía viene a surgir como respuesta a algunos vacíos e incongruencias presentadas por los programas que anteriormente se habían empleado en el país para atender a la primera infancia, pues si bien, se habían realizado esfuerzos para orientar a docentes y otras personas que atendían a la niñez menor de cuatro años antes de que esta surgiera; se evidenció en los diferentes programas preescolares falta de contenidos indispensables y actualizados, según los estudios más recientes, en cuanto a algunos aspectos sobre desarrollo infantil, así como la necesidad de una mayor coherencia entre los programas utilizados para el trabajo en los diferentes ciclos

educativos, con el fin de contribuir al alcance de objetivos en común (Arguedas *et al*, 2020).

La Guía es parte de los cambios curriculares más recientes que a nivel de país se realizaron para tratar de mejorar el sistema educativo costarricense desde los niveles iniciales.

De acuerdo con el MEP (2017),

La Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, representa un esfuerzo más en esta línea y una herramienta para orientar el trabajo de las instituciones del país que reciben a niños y niñas en edad Preescolar. Pero también es un material para familiares y adultos responsables de esta población. Se elaboró durante todo el año 2016, mediante una construcción colectiva que involucró a todas las instancias implicadas y que ha contado con el apoyo técnico de Chile, por medio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, del Ministerio de Educación de ese país. (p.6)

Esta Guía se creó bajo la convicción de la importancia de estos primeros años de vida para los seres humanos, y también se afirma que una sociedad próspera y sostenible requiere invertir en primera infancia. Este documento permite orientar la práctica educativa para que sea integral.

A pesar de que va dirigida a todo el profesorado que atiende estas edades de la niñez, e incluso a padres y madres de familia, se considera que se requiere más asesoramiento para su utilización, pues es un documento muy flexible y general en sus planteamientos y sugerencias, por lo que existen temas en los que la persona educadora debe profundizar más para poder desarrollarlos, tal es el caso de la lectoescritura emergente, la cual se trata de una manera general con una serie de actividades para el desarrollo del lenguaje, sin embargo, en ningún momento se habla sobre la importancia y necesidad de que esta se aborde en los primeros años de la infancia.

La Guía pedagógica está dividida en tres grandes ámbitos de aprendizaje: conocimiento de sí mismo; exploración del medio social, cultural y natural; y comunicación y expresión creativa; los cuales se desglosan en componentes y aprendizajes por construir para cada componente. Además, presenta una serie de sugerencias de estrategias, materiales propuestos y algunos indicadores a observar (MEP, 2017). Cabe recalcar la flexibilidad del documento, que permite al profesorado introducir sus propios aportes e ideas en cada uno de los elementos mencionados, esto, según las necesidades e intereses que se presenten al planear las actividades y ejecutarlas.

Rodino (2016), al referirse a las habilidades de lectoescritura emergente que se encuentran en el programa de preescolar manifiesta que a pesar de que esas competencias están mencionadas en el documento, no se muestran de una manera focalizada y tampoco cuentan con propuestas metodológicas para ser abordadas en las aulas mediante actividades, ejercicios, juegos, entre otros, problema que también acarrea la Guía, la cual es todavía menos explícita.

Por lo que este documento orientador de la docencia que se dedica a los primeros años de vida de la infancia, debería poseer información acerca de la relevancia de la lectoescritura emergente y la necesidad de favorecer estas habilidades en esa etapa, con el propósito de contribuir realmente a suplir estas necesidades y colaborar en la construcción de conocimientos sobre este tema en el profesorado, lamentablemente solo el equipo docente que conozca previamente de estas habilidades podría enlazar algunas de las propuestas con sus conocimientos.

Así se describe en la Guía el componente de lenguaje:

Posibilita la comunicación de ideas pensamientos y emociones a través de expresiones verbales y no verbales. Desarrolla habilidades comunicativas y/o producciones lingüísticas que le permiten al niño y la niña plasmar y producir su

pensamiento al interactuar con los demás en un entorno seguro. (MEP, 2017, p. 68)

Además, algunos aprendizajes que se contemplan en el componente de lenguaje son:

- Expresión de distintas maneras, a través de gestos, llanto, balbuceos, palabras gradualmente hasta ir adquiriendo la lengua materna.
- Comunicación con diferentes intencionalidades y a través de diversas formas orales y mediante dibujos, trazos, grafismos y escritura emergente.
- Manifestación de interés por la lectura y los textos escritos.
- Comprensión gradual de textos (cuentos, poesías) (MEP, 2017).

Asimismo, sugiere algunas actividades de una forma general, poco explícita de la intencionalidad educativa que conlleva cada acción.

- Modelar gestos, articular sonidos y expresiones.
- Mantener una comunicación constante e intercambios de palabras, gestos, expresiones, acompañados de acciones.
- Describir acciones que se realizan en la cotidianidad.
- Realización de juegos de palabras, canciones, poesías, rimas.
- Brindar tiempo y espacio para que el menor se exprese.
- Ejercicios orofaciales.
- Narrar cuentos y leer textos variados e identificar ideas en estos.
- Ofrecer títeres y utilizar otros objetos que motiven la conversación.
- Motivar el uso de frases complejas y más vocabulario (MEP, 2017).

Como se denota, la Guía contempla poco, si se considera la evidencia que se planteaba en párrafos anteriores sobre el desarrollo cerebral en los primeros años de vida, así como las consecuencias beneficiosas para toda la vida al construir buenas

bases en lectoescritura emergente desde esta etapa. Al parecer, en Costa Rica, falta destacar ante las autoridades ministeriales la trascendencia de ofrecer una educación oportuna en el desarrollo de estas habilidades, es necesario hacer explícitos los conceptos y evidencias neurocientíficas y educativas, así como procurar que estén al alcance de funcionarios del MEP y personal docente que atiende a la primera infancia.

1.2.4 La mediación docente en las aulas de educación infantil para la promoción de las habilidades de lectura emergente

El profesorado juega un papel de suma importancia en las aulas de educación infantil, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) y Herrera (2017), los adultos responsables de la formación y educación de la niñez en esta etapa tienen un rol fundamental como mediadores del proceso, en el que les corresponde acompañar a la infancia y realizar acciones intencionadas que los conduzcan a la construcción de aprendizajes.

Según la Guía pedagógica, a través de la acción mediadora, los adultos proponen posibilidades, organizan los espacios educativos, incentivan la participación de la infancia, les instan a investigar y explorar, los acompañan en su proceso con preguntas y diálogos que provoquen la reflexión (MEP, 2017).

Por lo que es necesario que las personas educadoras conozcan la relevancia del puesto que desempeñan y sepan que tienen una labor de gran importancia en la vida de los párvulos a su cargo, por lo que las acciones que realicen, sus mediaciones y sus intenciones van a tener gran incidencia en los logros de la niñez.

La Guía, haciendo referencia a Peralta (2008) destaca algunos principios del aprendizaje y del desarrollo que deben ser tomados en cuenta por el equipo docente que se dedica a la infancia en su trabajo diario y a la hora de plantear las diversas actividades, estos indican que la niñez: utiliza el juego como su actividad natural, a través del cual manifiesta su creatividad, conocimientos e interactúa con los demás; son seres activos y

capaces de aprender; son personas individuales que tienen su propio ritmo de trabajo; requieren situaciones que los lleven a sentir, pensar y hacer; se desenvuelven según sus posibilidades y capacidades; logran mejores aprendizajes si estos les resultan placenteros e interesantes; requieren ambientes que les ofrezcan afecto y seguridad; se comunican de acuerdo con sus posibilidades y requerimientos (MEP, 2017).

Considerando estos principios, así como la necesidad de contribuir como docentes en el desarrollo de los elementos de la lectoescritura emergente desde la educación parvularia, se puede afirmar que la labor educativa y la acción mediadora cumplen un papel fundamental al encaminar a la infancia hacia la potenciación de las habilidades prelectoras y preescritoras.

Si bien, los menores no asisten al preescolar en los primeros años para recibir una educación academicista, se ha demostrado que las habilidades previas a esa etapa formal, como lo son el manejo del lenguaje oral, la comprensión oral, el manejo de un vocabulario amplio, el tomar conciencia de que el texto escrito tiene un significado, entre otras que se pueden mencionar, son las bases que van a contribuir a la formación de lectores y escritores motivados, conscientes de la utilidad que pueden dar a esas competencias adquiridas, con más facilidad para expresarse y comprender diversos textos, lo cual garantiza un mejor acceso a diferentes tipos de aprendizaje durante toda la vida.

Estas habilidades pueden favorecerse desde el nacimiento, incluso antes, siempre y cuando se tomen en cuenta los principios planteados por Peralta (2008) en párrafos anteriores; estos se encargarán de que además de potenciar los aprendizajes y competencias que orientan la labor docente, exista un respeto hacia la niñez, hacia sus ritmos y sus tiempos; invitan al profesorado a plantearse estrategias retadoras, innovadoras, interesantes y divertidas mediante las cuales la infancia se sienta motivada hacia el aprendizaje y el conocimiento.

El MEP (2017) refiriéndose a la planificación docente dice que esta “debe ajustarse a las características, las necesidades, los intereses y experiencias previas de cada uno de los niños y niñas proporcionando alternativas para potenciar los aprendizajes de una manera holística.” (p.77)

Se destaca que las estrategias que se planteen para el trabajo con la niñez no deben ser elegidas al azar, como educadoras es importante conocer al grupo, así como a cada infante en particular, con el fin de tomar en cuenta lo que ya conocen, plantear nuevos retos, saber cuáles son sus intereses, para que las actividades y los materiales que se presentan resulten interesantes y atractivos.

Por esta razón, se contemplan algunas acciones que se pueden desarrollar desde las aulas en donde se atiende a la primera infancia con el fin de favorecer las habilidades de lectoescritura emergente que se consideran en esta investigación.

Tabla 1. Acciones sugeridas para favorecer el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario en la niñez menor de cinco años.

Comprensión oral	Vocabulario
<p>Realizar preguntas generadoras con variedad de respuestas posibles.</p> <p>Instar al infante a seguir indicaciones con un propósito claro.</p> <p>Escuchar rimas, poesías, cuentos e historias con diferentes entonaciones y expresiones.</p> <p>Conversaciones acerca de las rimas, poesías, los cuentos o historias narradas, extraer inferencias de estos.</p> <p>Establecer una lectura dialógica cuyas preguntas hacia el infante sean planeadas y tengan un propósito.</p> <p>Mantener intercambios comunicativos con la infancia donde se conserve el hilo de la conversación.</p> <p>Motivar la escucha atenta hacia los demás.</p>	<p>Conversaciones con todo tipo de palabras, explicando aquellas desconocidas para la niñez.</p> <p>Realizar juegos para descubrir significados de palabras.</p> <p>Hacer adivinanzas como una forma de favorecer el conocimiento de diferentes palabras.</p> <p>Leer textos sin cambiar el contenido, aclarando los conceptos desconocidos para la infancia.</p> <p>Instar a las familias a utilizar un vocabulario amplio y mantener conversaciones con la niñez.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de sugerencias de: Ministerio de Educación de Guatemala (2016), Rodino (2016) y Guía pedagógica (2017).

Algunas recomendaciones de Beck *et al.* (2003) para el aprendizaje de vocabulario nuevo por parte de la niñez en edades tempranas:

- Ofrecer definiciones adaptadas al estudiantado, con palabras comprensibles para estos.
- Proporcionar ejemplos del uso de la palabra más allá del contexto en que la escuchó (si fue en un cuento dar un ejemplo de cómo podría emplearse en otra situación).
- Buscar actividades que animan a la infancia a interactuar con las palabras (preguntas que los lleven pensar sobre la palabra y jugar con estas).
- Hacer preguntas, pedir razones de por qué usaría o no una palabra en una situación que se le presenta, dar ejemplos y solicitar que elijan palabras (por

ejemplo, escoger cuál palabra podría usarse como sinónimo de la que se está aprendiendo entre algunas que se le sugieren).

- Invitar a los niños a crear sus propios ejemplos en donde usen las palabras aprendidas.
- Hacer uso frecuente de las nuevas palabras para tratar de que conformen parte de su repertorio de vocabulario.
- Usar las palabras aprendidas en nuevas historias que se narran a la niñez.

De esta manera, se destaca que existen muchas estrategias de las cuales el profesorado puede valerse para encauzar a la niñez hacia diferentes habilidades de lectura emergente, empezando por aquellas que propician un desarrollo óptimo del lenguaje, vocabulario, comprensión oral; estas, sentarán las bases para un adecuado desarrollo de la lectoescritura. Ante esto cabe decir, que los ambientes y materiales con que se cuenta en las aulas juegan un papel fundamental, pues a través de ellos se pueden realizar mediaciones que incentiven y contribuyan con las habilidades tan importantes de las que se viene hablando.

1.2.5 Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura emergente

El ambiente de aula forma parte de la mediación que realiza diariamente el profesorado, pues es este quien dedica su tiempo y conocimientos para construir espacios que resulten acogedores, retadores, interesantes y que procuren satisfacer las necesidades y etapas de desarrollo en las que se encuentra la infancia a su cargo.

Bedoya Vergara (2017) afirma que si bien, las habilidades requeridas para la lectoescritura se pueden ver como potencialidades individuales que pueden irse desplegando, el entorno del menor juega un papel preponderante en este desarrollo, por lo que se debe procurar el aprovechamiento de este, ya que en él se completa el proceso

de aprendizaje y se da la comprensión y el valor social que tienen la lectura y escritura, de ahí la necesidad de favorecer la existencia de contextos enriquecidos y con mediaciones de calidad que contribuyan a la niñez en dicho proceso.

Se debe procurar que los ambientes, espacios y estrategias para promover la lectura emergente en las aulas infantiles cumplan con las características de generar interés, curiosidad y disfrute, con el propósito de que los primeros acercamientos que se tengan hacia la lectura y escritura lleven al menor a querer explorar y aprender más, “aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje.” (Sellés *et al.*, 2012, p.11)

Sin embargo, la realidad en el país tiende a alejarse de lo que debería ser un ambiente de calidad, según investigaciones realizadas para el Estado de la Educación (2017), al estudiar los espacios de aprendizaje en las aulas de Educación Infantil encontraron “aulas con niveles mínimos de calidad, poca práctica diaria de la lectura e interacciones que no potencian el desarrollo cognitivo de los niños.” (p.90)

Estas investigaciones se realizaron siguiendo estándares internacionales que procuraban medir la calidad de las aulas y los ambientes en que se desarrolla la niñez, a pesar de ello, los puntajes obtenidos no fueron óptimos, lo que deja mucho para reflexionar sobre las necesidades del cuerpo docente que atiende a esta población, así como de los espacios que se disponen para la atención de la infancia en edades tempranas; por esta razón debería repensarse la función que debe cumplir el centro infantil como tal, pues principalmente, los niños que no tienen estas condiciones de calidad de ambiente, interacciones y materiales en sus casas, son los que más requieren que el centro cumpla con estas condiciones.

Ante esto, Coto y Del Valle (2017) sugieren que “los docentes de preprimaria también necesitan conocer sobre la lectura emergente, los predictores y facilitadores de la

lectura.” (p. 50), estos servirán como base para los aprendizajes futuros en primaria, secundaria y el resto de la vida; aunque algunos de estos elementos se contemplen por escrito en documentos es necesario que sean llevados a la práctica por los docentes para poder lograr cambios.

Además, Rodino (2016), propone ofrecer capacitación al cuerpo docente en servicio, así como acompañarle y apoyarle con materiales didácticos, como guías, cuadernos de actividades y libros sobre temáticas que aporten al desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente.

Por lo tanto, cabe destacar los hallazgos más relevantes que se encontraron con el fin de apreciar mejor los vacíos existentes.

Se puede mencionar, la necesidad de que se incorporen a la educación de la primera infancia las últimas evidencias que destacan el desarrollo tan acelerado que tiene el cerebro en los primeros años de vida y la necesidad de que desde la educación infantil se aprovechen las posibilidades que surgen en esta etapa (UNESCO, 2010; Banco Interamericano de Desarrollo, 2015; MEP, 2017; UNICEF, 2017; García *et al.*, 2018); Además, desde informes del Estado de la Educación, 2015 y 2017; así como el Ministro de Bienestar Social y Familia (2011), se insiste también, en la necesidad de contar en el país con una educación infantil de calidad, donde la niñez pueda desarrollarse de una manera integral, pues de acuerdo con las evidencias, los ambientes en muchas de las aulas infantiles, en especial los centros pertenecientes al sector público, no son de calidad y esto acrecienta la brecha entre la niñez que cuenta con mejores oportunidades educativas y los que no las tienen.

Adicionalmente, se evidencia la necesidad de que la lectoescritura emergente se aborde desde los primeros años de vida, esto ha sido destacado por diferentes informes del Estado de la Educación costarricense (2017) y (2019) e investigadores como Rodino (2016), Carmiol y Conejo (2017); Cotto *et al.* (2017); Sellés *et al.* (2012), quienes indican

que es preciso mejorar la educación preescolar para evitar que más niños lleguen a primer grado con bases débiles en lectoescritura, que los van a perjudicar en toda su escolaridad.

Sin embargo y a pesar de las evidencias que aportan sus investigaciones, el país no ha avanzado mucho en el proceso y gran cantidad del personal docente considera la lectura simplemente como decodificación y un proceso propio de primer grado, dejando de lado el desarrollo de otras habilidades fundamentales para la lectura que se deben favorecer en los años iniciales.

Aunado a esto, la Guía pedagógica no es explícita en cuanto a la relevancia que debería darse a los procesos de lectura emergente en las aulas de educación infantil, por lo que no ofrece la orientación más adecuada en ese sentido, ni contribuye a conocer la importancia de las habilidades que la conforman por parte del profesorado.

Por lo que, tal como lo plantea Rodino (2016), se considera que es preciso socializar las evidencias e investigaciones actuales en campos como el desarrollo cognitivo y la lectoescritura emergente con el cuerpo docente que está en las aulas con la niñez, se requiere apoyarles con información, documentos orientadores, capacitaciones y materiales para las aulas, que conduzcan a la realización de estas mejoras para la educación infantil costarricense.

1.3 Planteamiento del problema

La mediación pedagógica docente que se realiza en los centros infantiles costarricenses para favorecer el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente como el vocabulario y la comprensión oral está rodeada de dudas, incomprensiones y falta de evidencia, por lo que requiere investigarse.

1.4 Preguntas de investigación

De acuerdo con los intereses de la investigadora, así como los antecedentes encontrados, se deciden abordar las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Cómo es la mediación pedagógica en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles con diferente oferta de atención de la zona de Occidente de Costa Rica?

Pregunta de la cual se derivan otras que forman parte del estudio:

- ¿Cuáles son las características de los materiales que utiliza el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica?
- ¿Cuáles son los conocimientos con que cuenta el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica?
- ¿Cómo son las experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica?

1.5 Justificación

En los últimos años se han llevado a cabo estudios internacionales en torno al tema educativo OCDE (2017), los cuales contemplan a Costa Rica, así como a otros países de la región; se ha tratado de determinar cuáles son las mayores problemáticas en esta área con el fin de orientar esfuerzos desde diferentes entidades para contribuir a realizar las mejoras necesarias para que más estudiantes alcancen un desarrollo integral y de este modo se pueda ver favorecido su futuro a nivel académico, laboral y económico.

Al respecto, varias organizaciones, UNESCO (2013), OCDE (2017), UNICEF (2017), coinciden en que uno de los mayores problemas en cuanto a la educación para la primera infancia que se ofrece en nuestros países, es su baja calidad, al respecto UNESCO (2013) indica que,

...el mayor desafío de los países de la región es avanzar en asegurar un nivel de calidad satisfactorio de este tipo de servicios, toda vez que está demostrado que los efectos positivos en el desarrollo infantil que de ellos se esperan no se producen –e incluso pueden ser perjudiciales– si los programas son de baja calidad. (p.23)

Por otra parte, se realizaron esfuerzos para que en el 2015 Costa Rica iniciara el proceso para ingresar a la Convención de la OCDE y a raíz de eso se efectuaron evaluaciones a profundidad en áreas como el sistema educativo del país, iniciando desde la primera infancia.

El estudio de la OCDE ofrece recomendaciones de cómo Costa Rica puede avanzar a nivel educativo para acercarse a los estándares de logro y resultados educativos de la Organización, esto según rigurosos criterios. Entre los principales hallazgos para la educación de la niñez se destaca “la educación y atención de la primera infancia deben recibir mayor prioridad de la inversión y la política pública, dado el papel vital que pueden desempeñar en la lucha contra las desventajas y la pobreza.” (OCDE, 2017, p. 2)

Considerando lo anterior, se pone en evidencia la necesidad educativa que posee la primera infancia en nuestro país, siendo uno de los sectores más descuidados, a pesar del papel tan relevante que puede tener una educación de calidad en esta etapa de la vida.

UNESCO (2013), menciona:

Numerosas investigaciones (UNICEF, 2001; OECD, 2012; Lowe y Wolfe, 2000) indican que la primera infancia es un periodo altamente sensible durante el cual se sientan las bases para un desarrollo adecuado y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida. La neurociencia proporciona evidencia sobre cómo las consecuencias de las interacciones y experiencias vividas por el niño durante los

primeros tres años de su vida repercutirán en el desarrollo de su cerebro y por ende en las dimensiones física, cognitiva y social-emocional a lo largo de su vida. (pp.43-44)

Por lo que es posible afirmar que los primeros años, son trascendentales en la vida del ser humano, y los aprendizajes, habilidades y destrezas que se adquirieran en esta etapa marcarán la vida de cada persona.

Por su parte, Coto y del Valle (2017) al referirse a las condiciones en que algunos estudiantes ingresan a primaria, afirman:

...aquellos que no se exponen a materiales escritos, ya sean libros, periódicos, revistas, y que no tienen una estimulación adecuada a través de escuchar historias, canciones, rimas u otros en el hogar, muestran dificultades al ingresar a la escuela y parecen tener una desventaja desde antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. (Coto y Del Valle, 2017, p. 11)

Por esta razón, se considera de vital importancia favorecer el desarrollo de habilidades como las que forman parte de la lectoescritura emergente en estos primeros años, ofreciendo a la niñez la oportunidad de estar en ambientes ricos en estímulos e interacciones de una manera lúdica, interesante y que les motive para acercarse gradualmente al mundo letrado.

Aunado a lo anterior, UNESCO (2018), destaca algunos autores que plantean un vínculo bien establecido entre las habilidades lingüísticas que posea un infante a los cinco años con las habilidades lectoras desarrolladas en los tres primeros años escolares (Deary, Strand, Smith y Fernandes, 2007; Duncan *et al.*, 2007; McClelland, Morrison y Holmes, 2000; Raver *et al.*, 2011; Rose, 2006).

Además, respecto a los elementos de lectoescritura emergente que se hace necesario desarrollar en los primeros años, Rodino (2017) menciona lo siguiente:

Desde trascendentes meta-análisis comisionados por el Comité sobre la Prevención de Dificultades de Lectura en los Niños de los Estados Unidos (Snow, Burns y Griffin, 1998, y Burns, Griffin y Snow, 1999), se acuerda que unas de las principales competencias de lectoescritura emergente que se deben propiciar en las aulas de educación inicial son: conciencia fonológica, juego simbólico, escucha, lenguaje oral y conversación informal, vocabulario, lectura compartida de libros, comprensión de narrativas, exposición directa a libros, conocimiento del sonido y el nombre de las letras del alfabeto y la escritura. (p. 16)

Sin embargo, en Costa Rica existe una necesidad de formación y de información respecto a la forma de favorecer el desarrollo de la lectoescritura emergente; pues si bien existen educadoras que se capacitan e intentan mejorar sus prácticas en el aula; imperan creencias, temores e inquietudes en torno al abordaje que, como maestras de edades tempranas, se debe hacer en relación con los procesos de lectoescritura emergente.

Siguiendo a Rodino (2010) cuando se refiere al aprendizaje de la lectura y escritura, “dado que esa enseñanza es más eficaz cuando los niños llegan a 1º grado motivados para leer y con las destrezas iniciales lingüísticas y cognitivas necesarias, hay que asegurar un ambiente preescolar de alta calidad y con maestras bien preparadas, con mucho conocimiento sobre el desarrollo de la lectoescritura.” (p.4)

Por lo tanto, se hace necesario indagar sobre la mediación pedagógica que lleva a cabo el profesorado de la primera infancia en las aulas, con el fin de corroborar cómo es su percepción acerca de sus propias prácticas y conocimientos de lectoescritura emergente con la niñez que atienden.

Por otra parte, Rodino (2016), también realizó una investigación para uno de los informes del Estado de la Educación costarricense en el que indica:

La etapa de lectoescritura emergente amerita especial atención de investigadores, autoridades educativas, docentes de preescolar y primeros grados de primaria y

formadores de docentes. En general, hoy a nivel internacional la tiene, pero no así en Costa Rica. Aunque todos los actores educativos digan compartir el valor de aprender a leer, el no comprender sus alcances como proceso y el ignorar o descuidar su estadio inicial conspira contra el logro efectivo de esta competencia crucial. (p.13)

Como se puede observar, Costa Rica a pesar de ser uno de los países centroamericanos con mayor cobertura educativa, cuenta con grandes debilidades en la educación de la primera infancia, incluyendo el desarrollo de las habilidades emergentes de la lectura y escritura, lo cual posterga el avance en la calidad de la formación que se ofrece a este grupo poblacional.

Por otra parte, Carmiol (2021) al referirse a ese tema, considera que en Costa Rica se ha dado mayor énfasis por parte del equipo docente a la conciencia fonológica y asegura, que, si bien es un elemento muy importante, existen otras habilidades de lectoescritura emergente necesarias de fortalecer e incentivar desde los primeros años en nuestro contexto y que estas no deben dejarse de lado.

Por lo que, para efectos de esta investigación, se eligieron dos de las habilidades que forman parte de la lectura emergente y que se considera fundamental empezar a potenciar antes de los cuatro años, pues su fortalecimiento constituye una base firme sobre la cual se construirán otras de las habilidades; las que se abordarán en este estudio son:

- Vocabulario, debido a que es de suma importancia el desarrollo de un vocabulario amplio, con palabras nuevas que el infante logre entender gradualmente y enriquezcan su lenguaje, sus posibilidades de comunicación y comprensión de lo que se le habla y lo que se le lee.
- Comprensión oral, se seleccionó porque va de la mano con el desarrollo del vocabulario, pues al poseer un mayor acervo de palabras, lo que se pretende es

orientar al infante hacia una mejor comprensión de lo que se le habla o escucha; además, esta habilidad facilitará la comunicación entre la niñez y las otras personas, ya que podrá responder de manera asertiva a las ideas, preguntas, mensajes o indicaciones que escucha.

Sin embargo, como lo recalcan Beck *et al.* (2013), el hecho de que las primeras diferencias en el vocabulario persistan durante los años escolares es comprensible si se ha hecho poco para cambiar esa situación durante los primeros años de educación de la infancia, entonces, tal vez no sea tanto el caso de que esas diferencias no se puedan cambiar, sino más bien de que se ha hecho poco para encauzar ese cambio.

Como lo señalan las autoras, el aprender vocabulario nuevo no puede depender de esperar el momento en que la niñez pregunte por el significado de una palabra, ya que en muchos casos eso no ocurre de manera espontánea, por lo que es indispensable que exista intencionalidad docente por desarrollar el aprendizaje de nuevo vocabulario, pues la niñez suele interesarse por aprender más palabras cuando existe motivación hacia esto mediante actividades que tienen ese fin.

Aunado a lo anterior, Cova (2012) manifiesta que,

La lengua oral se aprende en los primeros años de vida del niño, por lo tanto, es en el hogar donde sus habilidades comunicativas: hablar y escuchar se deben consolidar. Sin embargo, esta situación no sucede en la mayoría de los casos. Es frecuente encontrar a niños que llegan a la escuela con dificultades no sólo para saber hablar sino también para saber escuchar. (p. 129)

Por lo tanto, como lo señala esta autora, si el desarrollo de la escucha comprensiva, junto con otras habilidades comunicativas no se da en los hogares y muchos de estos niños asisten a centros infantiles desde edades tempranas, lo esperable

sería que en estos lugares donde les atienden profesionales en educación infantil se diera énfasis al desarrollo de estas habilidades.

Otro punto importante por el cual se trabajará con estas habilidades es porque ambas se conciben como una base fundamental de la comprensión lectora, tan necesaria de potenciar en nuestro contexto, pues de acuerdo con el informe del Estado de la Educación (2019), es uno de los aspectos donde más fallas se observan al finalizar la escuela primaria costarricense, por lo que se puede pensar en la existencia de unas bases débiles que llevan al estudiantado a fracasar en esta área.

Cabe aclarar, que se considera que todas las habilidades que constituyen la lectoescritura emergente requieren ser potenciadas antes de que el infante adquiera la lectura y escritura convencional, cada una de ellas contribuye al desarrollo de unos cimientos que favorecerán la etapa de lectura y escritura formal.

Dicho lo anterior y tomando en cuenta diferentes investigaciones realizadas sobre lectoescritura emergente (Carmioli y Conejo, 2017 y 2019; Rodino 2010 y 2016; Estado de la Educación, 2015 y 2017), se percibe un gran desconocimiento de las habilidades de lectoescritura emergente por parte del equipo docente costarricense, así como de la forma en que se pueden potenciar en edades tempranas, sin embargo, la mayoría de los estudios encontrados se refieren al nivel de transición (año anterior al primer grado) o a los años iniciales de la escuela primaria, dejando de lado la educación de las edades más tempranas, recalando así la falta de investigación en este campo.

Aunado a esto, la Red LEI en su agenda 2020-2025 propone “La Lectoescritura emergente (desde el nacimiento a preprimaria)” como uno de los temas prioritarios por estudiar en la región debido a los grandes vacíos existentes.

Por lo que, es deseable que, a partir de estudios como este, surjan nuevas ideas, documentos y capacitaciones que orienten la mediación pedagógica docente en Costa

Rica en relación con el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, como habilidades indispensables, base de la lectoescritura emergente.

Se espera que con esta investigación se recopilen experiencias que sirvan como insumo para favorecer el desarrollo de las habilidades prelectoras en la niñez temprana, así como interesar y motivar al equipo docente que labora con estas edades a informarse, aprender y posibilitar en la infancia la adquisición de estas destrezas, las cuales formarán la base para leer y escribir con razonamiento, conocimiento y motivación.

Capítulo 2. Marco teórico

El marco teórico está conformado por tres apartados, en primer lugar, se encontrará el marco contextual donde se recalca cómo es la educación para la infancia menor de 4 años en Costa Rica; luego se destaca un marco normativo con las principales leyes, artículos y políticas que a nivel jurídico rigen la educación para este nivel de edad; y por último, aparece el marco conceptual, donde se exponen los principales conceptos que ocupan interés en este estudio, como lo son: la primera infancia, la teoría social constructivista, los procesos lingüísticos y comunicativos (habla, escucha, lectura y escritura), el desarrollo del vocabulario, la comprensión oral y la mediación pedagógica.

2.1. Marco contextual

Costa Rica es un país ubicado en Centroamérica, sus límites son al Norte con Nicaragua y al sureste con Panamá, cuenta con una población aproximada de 5 111 221 habitantes (dato calculado para el año 2020, de acuerdo con las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

La investigación que aquí se plantea se desarrollará en dos cantones de la Zona de Occidente de Costa Rica, los cuales son San Ramón y Palmares.

El cantón de Palmares se ubica en las coordenadas geográficas 10°02'54" latitud norte y 84°26'28" longitud oeste y limita con los siguientes lugares: al Norte y al Oeste con San Ramón, al Sur con Atenas y al Este con Naranjo (Municipalidad de Palmares, 2017).

Por su parte, San Ramón, se encuentra ubicado a 50 minutos de la capital (San José). Las coordenadas geográficas medias del cantón son 10°13'13" latitud norte 84°35'20" longitud oeste y limita al norte con San Carlos y Alfaro Ruíz, al sur con San Mateo, al este con Atenas, Palmares y Naranjo, y al oeste con Tilarán, Abangares, Montes de oro, Puntarenas, Esparza (Municipalidad de San Ramón, 2021).

Ambos cantones colindan entre sí, San Ramón cuenta con una población total de 80566 habitantes y Palmares con 34716 habitantes (INEC, 2011).

A continuación, se presenta el marco contextual de la educación para la primera infancia, particularmente de las edades que van del nacimiento a los cuatro años, por ser de especial interés en este estudio.

En Costa Rica el sistema educativo se encuentra a cargo del Ministerio de Educación Pública, por otra parte, el Consejo Superior de Educación es el Órgano de carácter Constitucional responsable de orientar y dirigir desde el punto de vista técnico, los diferentes niveles, ciclos y modalidades educativas. Este fue creado en 1951 mediante Ley N°1362 (Consejo Superior de Educación, 1951).

2.1.1 La educación para la infancia menor de 4 años en Costa Rica

Para la educación preescolar costarricense, el 18 de julio de 1979 se da un hecho de gran relevancia, la creación del departamento de Educación Preescolar mediante el Decreto N° 10285-E, el cual en los artículos 1 y 2 se refiere al ciclo de Materno Infantil.

Artículo 1°-El nivel de Educación Preescolar está destinado a atender la primera educación de los niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la Educación General Básica. Estará estructurado en dos ciclos, a saber: a) Ciclo Materno Infantil. b) Ciclo de Transición.

Artículo 2°-El Ciclo Materno Infantil tendrá una duración de cuatro años y su finalidad será la atención de los niños desde su nacimiento y hasta su incorporación al Ciclo de Transición. (Asamblea Legislativa)

2.1.2 *Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años*

La Guía pedagógica actual es un documento que se creó a partir de la necesidad de brindar un servicio educativo de mayor calidad a la población menor de 4 años; pues

anterior a esta se utilizaba un programa, pero este contenía algunas falencias que requerían modificación; razón por la cual, el Departamento de Educación Preescolar del MEP se encargó de diseñar un nuevo documento; esta función quedó enmarcada en el Decreto N° 10285-E de 1979, mencionado en los párrafos anteriores. (MEP, 2017)

Esta se publicó en el año 2017 y empezó a ser utilizada por los centros infantiles que atienden niñez del nacimiento a los 4 años, en el documento se plantea su propósito de la siguiente manera, “el propósito de esta guía es brindar un marco pedagógico que oriente y favorezca las prácticas de calidad para el desarrollo y aprendizaje integral e integrado de la niñez desde el nacimiento hasta el grupo de edad Interactivo I” (MEP, 2017, p. 8), por lo que desde este punto se evidencia la necesidad que con este documento se desea solventar en relación con el trabajo que desde los centros infantiles costarricenses se realiza en favor de la niñez.

Aunado a lo anterior, se manifiesta en la misma guía, que esta es de alcance nacional para los diferentes servicios educativos y alternativas que atienden a infancia desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, con los que cuenta el país.

Tabla 2. División de los grupos del nivel Materno Infantil.

Bebés	Desde el nacimiento hasta 1 año
Maternal 1	De 1 año a 2 años
Maternal 2	De 2 años a 3 años
Interactivo I	De 3 años a 4 años
Interactivo II	De 4 a 5 años

Elaboración propia a partir de MEP, 2017.

En la Tabla 2 se muestra la división por grupos que establece el Ministerio de Educación Pública, considerando que la Guía ha sido diseñada abarcando todos los niveles de edad que ahí se presentan y en la actualidad en el país se ha dado la apertura de cada vez más instituciones que atienden dicha población.

2.1.3 Instituciones que atienden la primera infancia del nacimiento a los 4 años en Costa Rica

En Costa Rica los servicios, alternativas y programas de cuidado y desarrollo infantil que atienden a la niñez menor de 4 años son ofrecidos por instituciones de distinto tipo y relación de dependencia con el Estado.

Estas instituciones son: Centros de Educación y Nutrición (CEN), Centros infantiles de Atención Integral (CINAI) y Centros de Educación, Nutrición y Comedor Escolar (CENCE), Centros infantiles Diurnos de Atención Integral (CIDAI) y Centros de Alimentación (CAL), Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI), Hogares Comunitarios, Centros Infantiles Universitarios y los Centros que ofrecen servicio privado. (MEP, 2018)

A continuación, se presenta una tabla con la niñez que durante el año 2015 se encontraba matriculada en los diferentes niveles de educación preescolar ofrecidos en el país, en alguno de los servicios de cuidado y desarrollo infantil que se ofrecen, ya fueran de carácter público, privado o privado subvencionado.

Tabla 3. Niñez de 0 a 8 años matriculada en los diferentes niveles de preescolar en Costa Rica en el año 2015 (incluye dependencia pública, privada y privada subvencionada).

Edad	Ciclo Materno Infantil				Ciclo de Transición	Total
	Otros niveles	Maternal II	Interactivo I	Interactivo II		
0	202	22	-	-	-	224
1	449	130	2	-	-	581
2	21	1507	144	-	-	1672
3	3	111	3217	156	-	3487
4	4	6	274	41951	608	42843
5	-	3	3	2529	62785	65320
6	-	-	-	69	3952	4021
7	-	-	-	1	32	33
8	-	-	-	-	2	2
Total	679	1779	3640	44706	67379	118183

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández Aráuz, A. (2016, p.68)

En el cuadro anterior se puede ver la totalidad de niñez matriculada en diferentes servicios y niveles de educación preescolar en Costa Rica, los datos se presentan según la edad, tomando en cuenta infancia desde menores de 1 año hasta los 8 años, cabe aclarar que la información se recolectó en el año 2015, por lo que actualmente puede haber variado, sin embargo, no se encontraron datos más recientes que hagan énfasis en la cantidad de infancia entre 1 y 4 años que asiste a un Centro infantil, y para los fines de este estudio, son las edades que se requiere considerar.

2.1.4 Creación de la REDCUDI

El 24 de marzo de 2014 se aprobó la Ley 9220 que creó la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, REDCUDI, como instancia que se encarga de que haya articulación entre las diferentes modalidades de prestación de servicios de cuidado. Está formada por diferentes actores sociales, públicos, mixtos, privados o privados subsidiados que realicen actividades en materia de atención integral, protección y desarrollo infantil. (MEP, 2018)

2.1.5 Marco curricular

La existencia de diferentes centros de cuidado y desarrollo infantil que se encontraban en años anteriores desarticulados del MEP y que alegaban, además, ser de carácter pedagógico, generó que existiera mucha variedad en la calidad de la educación que podía recibir un menor de 6 años, por lo que se decide elaborar un marco curricular que oriente el trabajo con esta población, esta labor le corresponde al Consejo Superior de Educación,

...el Consejo tiene a su cargo la orientación y dirección de la enseñanza oficial, definir criterios, orientaciones y parámetros específicos que deben cumplir todos los servicios educativos que se le brinden a esta población infantil. Tal es el propósito del Marco Curricular. (MEP, 2018, p.7).

En este momento en el país se cuenta con un marco curricular único para orientar el trabajo con la niñez menor de 6 años, creado por el Consejo Superior de Educación y

establece pautas que son de acatamiento obligatorio por cualquier centro de cuidado y desarrollo infantil independientemente de quién sea el prestador del servicio, esto con el fin de que haya una articulación del centro educativo y las orientaciones pedagógicas que guían su labor, así como una mayor homogeneidad entre las diferentes instituciones que atienden a la niñez menor de 6 años.

Por lo tanto, el Marco Curricular está dirigido a garantizar de forma generalizada el derecho a la educación de la infancia costarricense desde el nacimiento hasta los 6 años. (MEP, 2018).

Es importante señalar que el Consejo Superior de Educación (CSE), desde el año 2001 había aprobado el *Programa de Estudio del Ciclo Materno-Infantil*, el cual era utilizado por algunos centros infantiles, debido a que el MEP únicamente atiende niñas y niños mayores de 4 años. En el 2014 se aprueba un nuevo *Programa de Educación Preescolar* que integra el nivel materno-infantil y el nivel de transición, el cual fue utilizado por diferentes instituciones dedicadas a la atención de la infancia. En 2017 el CSE aprueba la *Guía para niños y niñas desde el nacimiento a los 4 años*, la cual se diseña para los diferentes servicios educativos que atienden niñez de esas edades; en su diseño participaron diversos profesionales de los diferentes servicios educativos, así como asesoras del Departamento de Educación Preescolar y el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública.

Aunado a esto, es importante exponer las leyes o decretos que a nivel jurídico rigen y orientan la educación costarricense en general, así como la atención que se ofrece en el país a la niñez menor de 6 años.

2.2 Marco normativo

En el marco normativo se presentan las leyes, políticas y normativas que se consideran en esta investigación como fundamento que a nivel jurídico rige las acciones que se hagan en el país en relación con la primera infancia y su educación.

2.2.1 Constitución Política de Costa Rica (1949):

En relación con la educación costarricense la Constitución Política en sus artículos 77 y 78 modificados por Ley n° 7676 publicado en Gaceta n° 148 del 4 de agosto de 1997, indica aspectos que abarcan a la educación preescolar.

En el artículo 77 señala: “La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la Universitaria” (Asamblea Legislativa, 1949, p.10).

Posteriormente en el artículo 78, el cual se reforma por última vez el 16 de agosto del 2011, se establece que “La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación.”

Cabe decir, que actualmente los niveles obligatorios de la educación preescolar son el Ciclo Interactivo II y el de Transición, es decir, a partir de los 4 años de edad, sin embargo, el Ministerio de Educación Pública (2017) señala que la educación preescolar abarca a la niñez desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación primaria.

2.2.2 Ley Fundamental de Educación (1957)

La Ley Fundamental de Educación es la que regula el Sistema Educativo costarricense y en su artículo 12 expone los fines que fundamentan la Educación Preescolar, estos se presentan a continuación:

- a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico;
- b) Fomentar la formación de buenos hábitos;
- c) Estimular y guiar las experiencias infantiles;
- d) Cultivar el sentimiento estético;
- e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
- f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil
- g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

2.2.3 Código de la niñez y la adolescencia

El Código de la niñez y la adolescencia, mediante Ley No. 7739, establece en el Artículo 5, el interés superior de la persona menor de 18 años, este plantea, “toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de 18 años, deberá considerar su interés superior, el cual garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar:

- a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades.
- b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve. (Código de la niñez y adolescencia, 1997).

2.2.4 Política para la Primera Infancia 2015 – 2020

Esta política fue publicada por el Patronato Nacional de la Infancia de Costa Rica en el 2015. Engloba el esfuerzo de diversos actores para crear por primera vez en la historia del país una política para la primera infancia, con el fin de lograr mejoras significativas en las acciones dirigidas a esta etapa de la niñez; con ella se pretende mejorar la inversión, ampliar la cobertura, mejorar la calidad de los programas existentes dirigidos a la primera infancia, así como ampliar las oportunidades de desarrollo que se ofrecen para esta población (PANI, 2015).

2.2.5 Política curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía

Propone que se dé una transformación curricular y una nueva formación de la ciudadanía del Siglo XIX, se enmarca en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se desarrolla de manera integral a lo largo de la vida, prede la formación de

seres humanos que se acepten y respeten a sí mismos, a los demás y al medio que les rodea. De ella se desprenden tres pilares:

a) Educación para el desarrollo sostenible: se pretenden relaciones legítimas de convivencia humana y con el ambiente.

b) Ciudadanía planetaria con identidad nacional: se pretende que desde la infancia se pueda pensar de manera global y actuar de manera local, generando aportes a la construcción de un mundo más justo, sostenible, pacífico, entre otras.

c) Ciudadanía digital con equidad social: Facilitar la cercanía de la niñez con el mundo y los nuevos aprendizajes aprovechando las tecnologías. (Consejo Superior de Educación, 2017).

2.2.6 Política educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Esta política se construye sobre tres paradigmas:

a) Paradigma de la complejidad: La niñez está conformada por seres humanos conscientes de sí mismos y de su entorno, capaces de establecer relaciones con el mundo que los rodea y de utilizar su creatividad, inventiva y capacidad de aprendizaje al interactuar con este.

b) Humanismo: Orienta el crecimiento personal de la niñez, como seres humanos con dignidad, con valores y capaces de desarrollar su potencial.

c) Constructivismo social: La infancia construye sus aprendizajes a través de sus experiencias previas y en interacción con el contexto social y cultural (Consejo Superior de Educación, 2017).

La Educación Preescolar costarricense está orientada por un enfoque curricular constructivista y un modelo pedagógico desarrollista, que plantea que cada persona pueda alcanzar de manera progresiva y secuencial un nivel superior de desarrollo,

tomando en cuenta sus necesidades, características y particularidades valiéndose de metodologías activas. (MEP, 2017)

2.3 Marco conceptual

En este marco conceptual se abarcan aquellos conceptos que tienen un lugar de gran relevancia en relación con el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la primera infancia; se asume la teoría social constructivista; también, se destaca la importancia de aspectos que influyen directamente en la construcción de dichas habilidades, como los procesos de lectura emergente, las mediaciones que realiza la persona docente, el ambiente y materiales presentes en el contexto educativo, aunado a las experiencias de la persona docente, las cuales intervienen directamente en su quehacer.

2.3.1 Primera infancia

De acuerdo con lo expuesto por UNICEF (2017), al definir la primera infancia se consideran algunas fases del desarrollo determinadas por la edad. Según lo planteado, la primera infancia consta de tres fases:

- **De la concepción al nacimiento:** se refiere al período prenatal, momento en que la salud, la nutrición y la protección de la mujer embarazada son fundamentales”, en esta etapa se da un acelerado desarrollo del cerebro y el estímulo positivo que reciban la madre su bebé será de gran beneficio para ambos.
- **Del nacimiento a los 3 años de edad:** el cerebro continúa evolucionando rápidamente. Resultan fundamentales una adecuada nutrición, la protección y la estimulación positiva que recibe a través de las interacciones con las personas que le rodean y mediante actividades como juegos, la lectura, canciones, demostraciones de afecto.

- **Edad preescolar:** esta fase va desde los 3 años de edad, aproximadamente, hasta la edad en que inicia la asistencia a la escuela.

Como se hace ver en los párrafos anteriores, la primera infancia abarca momentos de la niñez en los cuales el contexto que rodea al niño, así como aspectos relacionados con la salud física y mental son fundamentales para un desarrollo óptimo, tal como se denota a continuación: “la atención de la salud, la nutrición y la protección siguen siendo importantes en esta fase, pero las oportunidades de aprendizaje temprano en el hogar y en los centros preescolares de calidad son también fundamentales”. (UNICEF, 2017, p.10)

Por otra parte, Red LEI (2022) y UNICEF (2017) también destacan que es en la primera infancia cuando el cerebro tiene un desarrollo más acelerado que en cualquier otra etapa de la vida y de acuerdo con los estímulos que el niño reciba del ambiente que le rodea se verá favorecido o no en su desarrollo posterior, lo cual tendrá incidencia en sus habilidades físicas, motrices, cognitivas, sociales, emocionales y lingüísticas básicas, las cuales sientan las bases de la adultez y pueden incidir en el disfrute de salud física, mental, aprendizajes y bienestar.

La Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años del MEP define su concepto de niñez refiriéndose a las edades específicas que le competen, las cuales se ajustan al interés de este estudio.

De acuerdo con esta Guía, la niñez del nacimiento a los 4 años la constituyen personas sujetas de derechos, protagonistas en la construcción de sus aprendizajes, con un gran potencial para descubrir su entorno, ya sea de manera independiente o en la interacción con los demás, según sus intereses y posibilidades. Además, son seres humanos dignos de protección, afecto, seguridad, salud y educación oportuna, pertinente, relevante e inclusiva, que le permita el ejercicio participativo de la democracia en favor de su calidad de vida (MEP, 2017).

Por lo tanto, considerando lo que destacan los textos mencionados, para efectos de esta investigación se determina que se abordará niñez de las edades que se encuentran dentro de la primera infancia, específicamente entre 1 y 4 años. Por lo que se define esta etapa de la siguiente manera:

La infancia de 1 a 4 años está constituida por personas sujetas de derecho, con gran potencial para descubrir y aprender en interacción con los demás y con su entorno, capaces de ser protagonistas en la construcción de sus aprendizajes. Son seres humanos que requieren protección, afecto, acompañamiento, oportunidades para desarrollar habilidades, destrezas y adquirir nuevos conocimientos, así como sentirse seguros y con capacidad de autogestión.

En cuanto a la educación para la infancia antes de su ingreso al preescolar Chaves (2004) indica que inicialmente los centros infantiles surgieron únicamente como guarderías, donde se cuidaba a la niñez mientras sus madres trabajaban, posteriormente, a raíz de investigaciones científicas y así como al desarrollo de la psicología y la pedagogía, se hace evidente su valor a nivel educativo, haciendo ver que la función pedagógica que cumplen estas instituciones es una de las más importantes en el nivel inicial, debido a que se ocupa de favorecer el desarrollo integral de la infancia, en todos los aspectos que se requieren (socioafectivo, psicomotor, cognoscitivo, de salud y nutrición); por lo que, desde el punto de vista de este estudio, es necesario que la educación dirigida a esta población sea de calidad y se oriente a favorecer de manera integral a la niñez.

2.3.2 Enfoque socio constructivista

El saber es filtrado e influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, las interacciones con los demás, la enseñanza directa y el modelamiento.

Para Vygotsky (1995), el papel que juega la sociedad en el desarrollo y aprendizaje del ser humano es fundamental; de esta forma explica que la historia, la

cultura, el lenguaje, las creencias, las interacciones que en ella se generan se ven plasmadas en el desarrollo psíquico de cada persona; por lo que este reconocido psicólogo es uno de los principales exponentes de la teoría socio constructivista.

Tomando en cuenta lo anterior, para efectos de esta investigación se decide seguir la teoría de Vygotsky, así como los aportes de algunos de sus seguidores (Brunner, mencionado por Terán (s.f.); Luria y Leontiev (2007), debido a la importancia que le dan al lenguaje en el desarrollo del pensamiento, así como también a la mediación pedagógica en el proceso de construcción del conocimiento de la niñez en los centros educativos.

Uno de los conceptos al cual el mismo Vygotsky (1978) da una gran importancia dentro de su obra *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”* es al de zona de desarrollo próximo, la cual define como,

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Con este concepto, este autor permite ver a la infancia como seres en constante evolución, con capacidad de transformar sus conocimientos y su nivel de desarrollo mediante el acompañamiento y guía de una persona adulta que pueda mediar, modelar, ejemplificar, de modo que sea una ayuda para la niñez en el logro de los nuevos aprendizajes.

Además, Luria *et al.* (2007), indican que la efectiva relación entre el proceso de desarrollo de la niñez y su capacidad potencial de aprendizaje, se refiere a dos niveles de desarrollo, uno es el nivel de desarrollo efectivo o real, que es el proceso en el cual ya se encuentra el infante; el otro es el nivel de desarrollo potencial, que consiste en aquellas destrezas o aprendizajes que es posible lograr, con apoyo de la persona docente, quien

se debe encargarse de encaminar a la niñez hacia los conocimientos y habilidades que requieren.

Por otra parte, Terán (s.f.), quien escribe un artículo sobre Jerome Brunner, hace referencia a uno de los términos más influyentes de su teoría, el andamiaje, el cual también parte de la teoría de Vygotsky. De acuerdo con lo expuesto, el reconocido pedagogo expresa que este concepto radica en brindar una guía y apoyo al estudiantado para que logren desarrollar destrezas, conocimientos o actitudes; lo cual coincide con lo indicado por Vygotsky, al manifestar que para llegar a la zona de desarrollo próximo se requiere este acompañamiento o andamiaje del cual habla Brunner.

De esta manera, cuando se ha logrado el desarrollo que se buscaba, los “andamios” se irán removiendo para, posteriormente, construir nuevos aprendizajes con mayor nivel de reto y complejidad. De esta forma, la niñez puede explorar y utilizar lo aprendido para desarrollar nuevos aprendizajes de manera más independiente. (Terán, s.f.)

Como se observa, todo lo que se ha venido exponiendo en torno a la teoría social constructivista desarrollada por Vygotsky y sus seguidores, tiene una estrecha relación con la mediación docente de la cual trata este trabajo investigativo, donde se espera que la persona educadora ofrezca este andamiaje al estudiantado, y de ese modo lo conduzca a alcanzar su zona de desarrollo próximo.

Por otra parte, Vygotsky (1995) y Payer (2019) se refieren al constructivismo social, y sugieren que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones que se dan entre la persona y el medio, requieren del factor entorno social. Por lo que, los nuevos conocimientos se crean a partir de los propios esquemas del ser humano producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de las personas que forman parte de su contexto en un proceso de interacción.

Enlazando esto con el ámbito educativo costarricense, la Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años (MEP, 2017), expone las políticas educativas sobre las cuales se fundamenta, una de ellas es “la persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, esta presenta al constructivismo social como uno de sus paradigmas e indica que este, parte de las capacidades e intereses de la niñez, como sujetos constructores de sus aprendizajes, tomando en cuenta sus experiencias previas y estructuras mentales, en interacción constante con el contexto social y cultural que les rodea.

Por su parte, Jiménez y O’Shanahan (2008), se refieren a la teoría social constructivista y establecen su relación con los procesos de alfabetización inicial, ante esto, señalan que existen diversos autores que destacan la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje, entre los que mencionan a Bruner y Vygotsky. Por lo que al referirse al aprendizaje de la lectura y la escritura destacan que estos procesos inician en la interacción del individuo con su familia y el contexto; recalcan al respecto, la importancia de la lectura de cuentos y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y sus estructuras, lo cual se puede dar en los momentos de lectura compartida, así como en conversaciones con otras personas que rodean a los infantes.

Según lo mencionado por Jiménez y O’Shanahan (2008), es necesario tomar en cuenta que el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, principalmente en los primeros años, se da en interacción social con las personas del medio que rodean a la niñez, estas pueden ser su familia, miembros de la comunidad o docentes que atienden a la infancia en un centro infantil, debido a que, en la actualidad, la niñez desde edades tempranas no solo permanece en contacto con su familia, sino que se relaciona con diferentes miembros de la comunidad.

Chaves (2009) se refiere a los procesos iniciales de lectoescritura desde la filosofía del lenguaje integral; lo cual se ajusta a la forma en que deberían abordarse las habilidades de lectura emergente por parte de los centros infantiles; visualizando que estos deben desarrollarse de una forma natural, a partir de las necesidades del estudiantado, tomando en cuenta su contexto sociocultural, mediante un ambiente que ofrezca posibilidades ricas y significativas, que insten a la participación, al diálogo y a la creación en la cotidianidad.

Ante este panorama la Red para la Lectoescritura Inicial (RedLEI) (2022), al referirse a la educación para la primera infancia, específicamente en torno a la lectoescritura emergente, señala la necesidad que hay en Costa Rica de mejorar las estrategias para potenciar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente desde edades tempranas, poniendo énfasis al involucramiento de docentes y familia en este proceso, a través de diversas actividades que posibiliten construir andamiajes que ofrezcan a la niñez el apoyo que requiere en dicho proceso.

Por esta razón y considerando lo que sugiere la teoría social constructivista, es importante que no se deje de lado la necesidad de que en los centros infantiles se contribuya al desarrollo de los procesos de lectura emergente de manera intencionada y planificada, lo cual es posible realizar desde la mediación pedagógica de la persona docente con la niñez y el trabajo conjunto con las familias, a través de lo cual se puede llegar a interacciones y aprendizajes con un propósito claro y previamente establecido.

2.3.3 Los procesos lingüísticos y comunicativos: escucha, habla, lectura y escritura

El lenguaje oral contribuye al aprendizaje de la lengua materna de una manera natural. Este permite comprender y expresar mensajes, ideas, así como tener una interacción comunicativa con otras personas; su desarrollo óptimo es fundamental para

ampliar las posibilidades de establecer una comunicación coherente y entendible por los demás. (Guarneros y Vega, 2014)

A partir de la expresión y comprensión oral, surgen también la lectura y la escritura como otras formas más abstractas de comunicación entre los seres humanos, ya que permiten realizar un intercambio de mensajes a través del código escrito.

El programa de estudios de preescolar del MEP hace referencia a las cuatro habilidades lingüísticas que los seres humanos utilizan constantemente para comunicarse y hacer intercambios de palabras y frases; menciona que “estas se utilizan de forma integrada ya que el hablante intercambia continuamente su papel de emisor y receptor en los actos comunicativos orales y escritos” (MEP, 2014).

Por esta razón y tomando en cuenta que el desarrollo de estos procesos comunicativos es fundamental para la humanidad, se abarcarán ideas planteadas por algunos autores que se refieren a cada uno de ellos (habla, escucha, lectura y escritura).

2.3.3.1 El habla

Con respecto al habla Herrera *et al.* (2016) manifiesta que el lenguaje oral es una habilidad propia del ser humano, surge de la motivación que tiene la persona para poder comunicarse con otras, para ello se desarrollan destrezas y habilidades comunicativas haciendo uso de palabras, gestos y entonación, así como, conocimientos, ideas o sentimientos que permiten relacionarse con los demás y hacerse comprender.

Por su parte, el MEP (2014) manifiesta que, a través del habla, los niños regularmente se expresan de forma espontánea con el objetivo de llamar la atención, narrar eventos vividos, expresar sus sentimientos, deseos, estados de ánimo o problemas, argumentar sus opiniones o manifestar sus puntos de vista sobre los más diversos temas, por lo que es necesario que comprendan progresivamente que sus interacciones orales deben adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas. (p.46)

Como se denota, la expresión oral o habla, permite a la niñez desde edades tempranas establecer interacciones comunicativas con otras personas, sean infantes o adultos, y de esa manera dar a entender aquello que desean expresar, por esta razón se debe contribuir para que la misma se desarrolle de manera óptima y perfeccionarla cada vez más, contribuyendo a ampliar su vocabulario, modelando y ejemplificando frases gramaticalmente correctas, con el fin de ayudar a la niñez a descubrir cómo desarrollar una comunicación verbal funcional y comprensible.

Por otra parte, esta habilidad abre la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos a mayores oportunidades a lo largo de la vida; incluyendo el hecho de que a partir del desarrollo del habla se facilitan procesos tan importantes como la lectura y la escritura. (MEP, 2014)

2.3.3.2 La escucha

Siguiendo a Herrera *et al.* (2016) se dice que esta habilidad es una base del lenguaje; para poder comprender lo que se escucha cuando alguien habla, se requiere que exista un mensaje claro y preciso, con sentido lógico, con el fin de obtener la totalidad de la información transmitida y hacer una correcta interpretación de esta.

Para el MEP (2014) escuchar es comprender un mensaje oral, donde este es asimilado y se utiliza de la manera que cada receptor lo crea conveniente.

Además, se señalan tres fases que conlleva el proceso de escucha con el fin de que se dé una mejor comprensión:

a) Pre-escucha, en la que se establece por qué se escucha y se crean expectativas en quién escucha, para ayudarlo a realizar anticipaciones, basándose en el mundo de los propios conocimientos.

b) Escucha, en la que se mantiene viva la atención, por medio de actividades y la presencia de material de apoyo que estimule la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo escuchado.

c) Posterior a la escucha, en la que se verifica la comprensión de lo escuchado con el desarrollo de otras actividades (escribir, leer, actuar, entre otros) (MEP, 2014, p.47).

Como se observa, la escucha requiere que exista atención y se tenga un dominio de cierto vocabulario que permita comprender el mensaje y así se logre responder de manera óptima a este.

2.3.3.3 La lectura

La lectura contribuye a generar un pensamiento creativo e innovador en las diversas áreas del conocimiento, además, permite que se desarrollen otros procesos como la capacidad de observación, la concentración, la atención, la criticidad, la capacidad de análisis, así como la reflexión y el diálogo; al mismo tiempo que es posible encontrar la motivación, entusiasmo, diversión, satisfacer la curiosidad y enriquecer el acervo cultural a través de dicha actividad (Herrera *et al.*, 2016).

Por otra parte, el MEP (2014) destaca el papel de la lectura en la vida del niño, considerándola como vital para lograr comprender la conexión que existe entre el lenguaje oral y el escrito; además menciona que la palabra impresa se encuentra en el entorno social por lo que se debe procurar que la niñez llegue a convertirse en lectores autónomos. Ante esto, señala que el preescolar es un espacio que posibilita a la infancia acercarse al lenguaje impreso mediante diferentes textos, interpretando ilustraciones, y participando de conversaciones en torno a lo leído.

Por ende, se puede decir, que el proceso de lectura facilita el desarrollo de múltiples aprendizajes y el acercamiento a diferentes áreas del saber, permite incorporar nuevos conocimientos y llevar a la persona a ejecutar otras acciones más abstractas aún que la propia lectura, como la atención, la concentración, la reflexión, la inferencia, la discusión de ideas, la crítica en torno al texto, la investigación, esto, además del disfrute que se puede lograr cuando se encuentra placer al leer contenido que sea de interés.

2.3.3.4 La escritura

La escritura permite el intercambio social de información; es una habilidad que contribuye en la expresión de ideas, pensamientos, emociones y sentimientos a través de oraciones y párrafos donde se presentan ideas coherentes con palabras propias, esta forma de expresión a nivel escolar permite evaluar el nivel de comprensión alcanzado y desarrollar habilidades de escritura con objetividad. (Herrera *et al.*, 2016).

EL MEP (2014) visualiza la escritura como una herramienta de comunicación, que se construye gradualmente. Indica que la niñez al estar inmersa en un mundo letrado, descubre el sistema de escritura, así como algunas de las formas en que se organiza, la relación con el lenguaje oral y sus funciones como práctica social, a la vez que desde las aulas preescolares se incentivan actividades donde se construyen textos de manera grupal que son escritos por la persona docente inicialmente y como una manera de motivar dicho proceso.

Con base en estos autores, se puede afirmar que la escritura es una habilidad que permite la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos, se da a través de un intercambio social que se realiza por medio del código escrito; este proceso se va generando de una manera gradual, donde se debe iniciar por la motivación y por los conocimientos previos del estudiantado al vivir inmersos en un ambiente letrado.

2.3.4 Procesos de lectura emergente

De acuerdo con lo expuesto en el informe más reciente de la Red LEI para Costa Rica (2022) autores como (Sulzby y Teale, 1991) y (Snow, 1977) plantean que la lectoescritura emergente es la etapa que precede al aprendizaje convencional de la lectoescritura y es precisamente en esa etapa cuando la niñez se encuentra permanentemente absorbiendo conocimiento del mundo que le rodea, incluyendo el lenguaje oral como parte fundamental de ese entorno.

Por su parte, Gaviria Boñol (2014), refiriéndose a los procesos de lectura emergente dice,

Los estudios en este campo, en concordancia con la evidencia encontrada, buscan hacer explícita la continuidad del aprendizaje de la lectura y de la escritura como procesos que inician en etapas tempranas de la vida y que constituyen los precursores de las capacidades de lectura y escritura a desarrollar en el proceso de escolarización. (p.3)

Además, estos autores, indican que la lectura emergente forma parte de la alfabetización emergente, y que no hay una distinción clara entre la lectura y la preparación para esta, sino que es un proceso continuo y que las habilidades que se desarrollan antes de aprender a leer de una manera formal se requieren para la adquisición de la lectura pueda darse.

Como se destaca entonces, desde la adquisición del lenguaje oral y su perfeccionamiento se van generando destrezas y habilidades que van a sentar las bases de la lectoescritura; por lo que se puede afirmar que el desarrollo de la lectura y la escritura no es algo que se da en un momento establecido únicamente, es un proceso y surge desde que el ser humano inicia su comunicación oral, desde que nace.

Carmioli y Conejo (2019), haciendo referencia al desarrollo de la lectoescritura emergente señalan que esta se da en los años preescolares y que está constituida por las habilidades, los conocimientos y las actitudes sobre los cuales se desarrollan la lectura y la escritura formales, las cuales influyen en la comprensión lectora y en el éxito académico que la niñez pueda alcanzar posteriormente. Por lo que resaltan que el papel de la lectoescritura emergente y el desarrollo de las habilidades que la conforman va más allá de un área educativa en específico, ya que esta va a influir en el éxito escolar en general.

Además, Carmiol y Conejo (2019) por su parte, señalan que dentro de las habilidades que comprende la lectoescritura emergente, investigaciones previas como las de Lonigan, Schatschneider, y Westberg (2008), así como, Lonigan y Shanahan (2009), destacan la capacidad temprana para identificar letras y palabras, la conciencia fonológica, el conocimiento sobre cómo manipular materiales impresos y el vocabulario (Carmiol y Conejo, 2019).

Por su parte, Camargo *et al.*, (2013) se refieren también a las habilidades que conforman la lectoescritura emergente, mencionando entre estas el lenguaje oral, comprensión oral, conciencia del lenguaje escrito, conciencia fonológica, vocabulario y animación a la lectura; por lo que se pueden apreciar coincidencias entre las habilidades destacadas por los autores mencionados en estos párrafos.

Con base en lo anterior, para esta investigación se van a considerar los procesos de lectura emergente como aquellos que están conformados por una serie de habilidades que constituyen las bases de la lectura y como tales, son parte fundamental de esta; como lo son el lenguaje oral, comprensión oral, vocabulario, conciencia del lenguaje escrito, capacidad para identificar letras y palabras, conciencia fonológica y animación a la lectura; las cuales se deben desarrollar y promover desde edades tempranas, previas a un aprendizaje formal, con el fin de procurar que se dé con éxito este proceso educativo.

Para efectos de la investigación que aquí se aborda, se abarcarán dos de estas habilidades, el vocabulario y la comprensión oral, las cuales es posible empezar a potenciar desde los primeros intentos de comunicación del infante, además de que se consideran fundamentales en el desarrollo de la lectura ya que contribuyen a futuro, a la comprensión textual, la cual debe ser el fin último de la lectura.

2.3.5 Desarrollo del vocabulario

Al referirse al papel del vocabulario para la infancia, Beck *et al.* (2013) señalan que el aprendizaje temprano de las palabras se construye en contextos orales, y el papel que

juegan estos entornos en el lenguaje, es para siempre; es decir, las palabras habladas contribuyen al desarrollo del léxico desde que la niñez empieza a escuchar el lenguaje oral y lo continúa enriqueciendo por toda su vida.

Para estas autoras el vocabulario de un individuo tiene que ver con el conocimiento que éste tiene acerca de las palabras que conforman su léxico, y esto es algo bastante complejo, pues el grado de conocimiento de una palabra varía desde el desconocimiento total de esta, pasando por relacionarla con algún contexto en específico (tiene que ver con...) a tener un dominio total del vocablo, conocer su significado y poder hacer uso de él en distintos contextos.

Además, sugieren que el cerebro no está programado para adquirir palabras en una secuencia determinada, el orden en que cada persona las aprende depende de su entorno y experiencias: lo que escuchan, ven, se les dice o leen. Por otra parte, cuando la niñez accede a una nueva palabra se construyen conexiones cerebrales con sus conocimientos previos, de ahí la importancia de que se haga la relación con lo que ya se conoce (Beck *et al.*, 2013).

Estas autoras dividen el vocabulario de un individuo maduro y alfabetizado en tres niveles, en el primer nivel se encuentran las palabras cotidianas que se aprenden desde la niñez temprana y son las que más se utilizan en conversaciones orales (casa, fiesta, nadar, hablar, color, correr); las de segundo nivel, son palabras que aparecen con más frecuencia en textos que en conversaciones (circunstancias, preceder, contradecir, entre otras) y las de tercer nivel son palabras que pertenecen a un área o especialidad específica. (logaritmo, epidermis).

En el caso de este estudio el nivel de vocabulario al que se le dará énfasis lo constituyen las palabras de nivel 1, dado que, aunque son palabras de uso frecuente y cotidiano, son precisamente las palabras que la infancia de 1 a 4 años debe ir incorporando en su vocabulario con el fin de ampliar su repertorio, lograr comunicarse de

manera efectiva con otras personas y comprender el lenguaje oral en su contexto o en los textos que se le leen, sin embargo, no se descarta que en algunos de los grupos el profesorado puede trabajar palabras del nivel 2 que resulten de interés para la infancia o para la comprensión de un texto.

Por otro lado, Marzano y Simms (2013) sugieren que el conocimiento del vocabulario del estudiantado está directamente relacionado con su éxito en la escuela. El vocabulario no solo es una parte importante de la comprensión lectora, sino que saber qué significan las palabras también permite a los estudiantes establecer conexiones entre la información previamente aprendida (conocimiento previo) y la nueva información. Los estudios han demostrado que los estudiantes con mayor conocimiento previo sobre un tema aprenden más, recuerdan más y están más interesados en lo que están aprendiendo (p. 5).

Como se puede observar, tanto Marzano y Simms (2013), como Beck *et al.* (2013) señalan la importancia de hacer uso del conocimiento previo en el aprendizaje de nuevas palabras, lo cual sugiere la relevancia de que no solo se conozcan las palabras, sino que para que formen parte de un vocabulario del cual la infancia pueda hacer uso, es necesario saber su significado relacionándolo con los conocimientos que ya se poseen, utilizando palabras cotidianas y comprensibles para la niñez, esto hace ver la existencia de una estrecha relación entre el vocabulario y la comprensión oral.

De acuerdo con Loraine (2016), el vocabulario puede ser dividido en dos tipos: el receptivo y el expresivo. El vocabulario receptivo consiste en las palabras que la niñez entiende cuando las oye o las lee. El vocabulario expresivo está conformado por las palabras que utilizan al hablar.

Aunado a lo que se ha venido hablando sobre el vocabulario, Cotto (2021) se refiere a las habilidades que se necesitan para saber una palabra, estas son:

- Generalización: poder definir la palabra.

- Aplicación: Saber o reconocer las situaciones apropiadas para usarla.
- Polisemia: Conocer los múltiples significados de una palabra.
- Precisión: Saber cuándo aplicarla correctamente y reconocer usos inapropiados.
- Disponibilidad: El uso de la palabra en el pensamiento y el discurso. (Cotto, 2021, Diapositiva 4. Curso Lectoescritura Emergente e Inicial)

Además, Cotto (comunicación personal, 23 de agosto del 2021), señala que aumentar el vocabulario no es solamente agregar palabras, sino refinar las representaciones fonológicas y elaborar un conocimiento semántico más complejo.

Es decir, que el equipo docente, más que preocuparse por agregar muchas palabras nuevas a sus conversaciones y lecturas con la niñez, debe procurar que los párvulos identifiquen los sonidos que conforman la palabra para que la puedan pronunciar, así como reconocer su significado y uso, con el fin de tener un verdadero acceso a la palabra e incorporarla en su léxico.

Por todo lo planteado anteriormente, en este estudio se considera que el vocabulario consiste en las palabras que conforman el léxico de una persona, tanto a nivel receptivo como expresivo, por lo que forman parte importante de este, las conexiones que se realizan entre el conocimiento previo y las nuevas palabras, para poder comprenderlas e incorporarlas al pensamiento y discurso.

Es necesario mencionar, que en la investigación se verá el desarrollo del vocabulario desde la mediación que realiza el equipo docente para que la niñez pueda ampliar la cantidad de palabras que conoce y utiliza en su cotidianidad.

2.3.6 Comprensión oral

La comprensión oral es otro aspecto de gran relevancia en el desarrollo del lenguaje, el cual es parte de las habilidades que conforman la lectura emergente y se encuentra estrechamente relacionado con el vocabulario, ya que al hacer uso de nuevas

palabras e ir conociendo su significado, sin duda, habrá una mayor comprensión del lenguaje oral por parte de la niñez.

Cova Jaime (2012) sostiene que la comunicación oral es el modo principal de interacción sociocultural entre los seres humanos, a través de ella se satisfacen necesidades cognitivas, afectivas y sociales, pues los mensajes que se transmiten al hablar se interpretan por quien los recibe, con el fin de lograr la comprensión de estos.

Por lo que se puede decir que la comprensión oral juega un papel relevante desde que un ser humano empieza a interactuar con otros, ya que de esa manera logrará establecer una comunicación que le permita intercambiar mensajes y responder asertivamente.

Beck *et al.* (2013), hablan de la comprensión que tiene la infancia sobre los significados de las palabras, ante esto, señalan que es de gran relevancia el refuerzo por parte del profesorado a las comprensiones incipientes de la infancia y destacan que especialmente en las edades más tempranas el equipo docente debe dar voz a aquellos elementos que sean difíciles de expresar para los párvulos por sí mismos.

Este aspecto es indispensable en los primeros años, cuando la niñez comprende más palabras y frases de aquellas que es capaz de expresar oralmente, con el fin de que haya un modelaje donde se pueda escuchar la pronunciación completa y correcta de aquello que la desean expresar de forma verbal, de ese modo, podrá asociar las palabras con la acción o el objeto que observa, encausando así la comprensión del mensaje.

Por otra parte, Beck *et al.* (2013), también señalan que para que haya comprensión de palabras lo que se requiere es práctica y refuerzo de manera que se involucre a la niñez en el pensamiento y uso de las palabras, estas se aprenderán de manera gradual mediante la creación y fortalecimiento de conexiones con los conocimientos previos.

En relación con el conocimiento previo, Cotto (comunicación personal, 9 de agosto del 2021) señala que al leer o escuchar un texto, se requiere integrar la nueva información con lo que ya se conoce, para lograr construir un modelo mental rico de este; debe darse una transacción entre lo escuchado o leído y el conocimiento personal del mundo, esto va a afectar las inferencias que la niñez hace, así como la forma en que almacena las representaciones de las palabras.

Cotto *et al.* (2017) destacan aspectos de gran relevancia que se facilitan a través de la comprensión oral:

- Entender y recordar.
- Localizar sucesos en una secuencia.
- Seguir instrucciones.
- Interpretar y evaluar ideas en las historias. (p.20)

Para Cova Jaime (2012), cuando las personas hablan lo hacen con la intención de ser escuchados, por lo que la escucha valida y le da sentido a lo que se dice.

Posteriormente, esta autora señala que la comprensión de la escucha se refiere al proceso de construcción de significados por parte de quien recibe el mensaje, cuando es partícipe de una situación comunicativa de forma oral. Y agrega que, durante ese proceso al principio ocurre una interacción entre los siguientes elementos:

- (1) el que escucha (el escucha);
- (2) el mensaje transmitido (el texto);
- (3) el contexto (entorno lingüístico);

El que escucha traduce los sonidos y los organiza en secuencias más complejas. El mensaje transmitido es lo que se construye, a partir de esa traducción y organización de unidades lingüísticas. El contexto es el que determina cómo va a ser recibido el mensaje por parte del que escucha. Todos estos elementos intervienen con el propósito de lograr la comprensión. (p.132)

Esta autora destaca la importancia de la escucha en la comprensión de un mensaje y la interpretación que se hace de este, por lo cual se le considera un elemento fundamental de la comunicación.

Considerando todo lo expuesto hasta el momento, para esta investigación se construye la siguiente definición sobre esta habilidad: la comprensión oral consiste en la capacidad de descifrar y hacer una interpretación de un mensaje oral emitido por parte de otra persona (una palabra, una frase, una lectura), dando una respuesta asertiva a este, la cual se puede expresar con gestos, acciones o palabras de acuerdo con el nivel de desarrollo y el tipo de mensaje transmitido, para lo que cumplen un papel de gran importancia la escucha atenta y el conocimiento previo.

2.3.6.1 El papel de la lectura dialógica para desarrollar comprensión oral

La lectura en voz alta por parte de una persona adulta hacia la niñez es una estrategia que puede ser favorecedora de la comprensión oral, si se lleva a cabo de forma en que la infancia deba analizar, dialogar y reflexionar en torno al texto escuchado. Sidler (2017) se refiere a la lectura dialógica como una forma de mejorar la comprensión oral, así como el lenguaje oral y el reconocimiento de textos.

Manifiesta que la lectura dialógica es interactiva, está centrada en el alumnado, puede ser realizada con textos narrativos y expositivos y en todo momento se generan preguntas y debates, es una actividad que requiere una planificación minuciosa, y puede ser utilizada con estudiantes de todos los niveles.

Por otra parte, Slider (2017) sugiere que hay preguntas de diferentes niveles que se podrían realizar acerca de un texto leído.

- Nivel 1: Se enfocan en lo que se puede ver o leer directamente en el texto.
- Nivel 2: Son preguntas abiertas, alientan al infante a compartir sus pensamientos sobre el texto.

- Nivel 3: Son más avanzadas y tratan de que el estudiante conecte el texto con su propia vida.

Como se observa, la lectura de un texto puede contribuir a desarrollar la comprensión oral mediante la mediación de la persona docente, quien de manera intencionada puede sacar el mayor provecho de este, orientando el diálogo y la reflexión sobre lo leído, con preguntas adecuadas a las características de la niñez que tiene a cargo, según el conocimiento que el profesorado tiene de su grupo.

2.3.7 Mediación pedagógica

La mediación pedagógica ha cobrado relevancia para la educación, pues hoy en día se reconoce que el aprendizaje no se da de un modo receptivo por parte del estudiantado, sino que la labor mediadora que realiza el profesorado en interacción con la niñez y el ambiente de aprendizaje es la que contribuye al desarrollo de habilidades y a la construcción de conocimientos que se alcancen.

Ante la importancia que tiene la mediación pedagógica para la educación de la primera infancia se destacan las definiciones de algunos autores que mejor se ajustan al nivel de edad y a los requerimientos de la educación infantil.

Como lo indica Vargas (2019), la palabra mediación sugiere intervenir, posibilitar, ayudar a que alguien pueda lograr algo, es decir, ofrecer un acompañamiento hacia la persona que requiere una ayuda y observar atentamente lo que se necesita, con el propósito de apoyar de la mejor manera.

Además, la autora hace referencia al concepto de mediación dentro del plano educativo, ante esto expresa lo siguiente:

la mediación pedagógica hace alusión a la manera cómo los docentes propician, potencian, hacen posible el desarrollo aprendizajes y habilidades en sus estudiantes. El medio utilizado para el logro de las habilidades y aprendizajes

pueden ser actividades, materiales, vivencias y las relaciones que se dan en el espacio de aula. (Vargas, 2019, p. 28)

Por otra parte, la misma autora destaca la importancia de que exista un compromiso profesional por parte del cuerpo docente para propiciar un ambiente adecuado para la niñez, donde se evidencie su actitud crítica y reflexiva al proponer experiencias, materiales y espacios en los que la infancia pueda construir conocimientos.

También es importante destacar aquí lo planteado por el MEP (2017), en la Guía que utiliza el profesorado para trabajar con la niñez temprana en Costa Rica con respecto a la mediación pedagógica:

La acción mediadora, significa que los adultos proponen diversas posibilidades, organizan los espacios educativos, provocan la participación de cada uno de los niños y niñas, desafían a través de pequeños problemas prácticos y creativos, les instan a investigar y explorar, los acompañan en su proceso realizando preguntas, dialogando, sin invadirlos. (p. 87)

Aunado a esto, en el documento se resalta que para que la mediación sea pertinente con los propósitos del aprendizaje que se quiere desarrollar, todos los medios dispuestos para esto (espacios, materiales, actividades, experiencias) deben conllevar una intencionalidad educativa.

Es importante en este punto destacar algunos aspectos mencionados en este documento del MEP, los cuales deben ser considerados para la mediación que realiza el equipo docente:

- La complejidad de las experiencias, que sean retadoras para la infancia y lleven a la niñez a reflexionar.
- La actividad, que se invite a la niñez a interactuar, resolver, transformar, experimentar, actuar, a ser protagonistas de su aprendizaje.

- Experiencias significativas, que se relacionen con sus intereses, necesidades, conocimientos previos.
- La problematización, que los lleve a pensar, investigar, anticipar, incentivar la curiosidad, llevarlos a plantearse preguntas y motivar el reto cognitivo.
- La construcción de conocimientos que trasciendan cualquier contexto.
- Las interacciones positivas, que ofrezcan un ambiente seguro, de cariño, respeto, alegría, calidez, confianza, donde la infancia se sienta libre de expresarse. (MEP, 2017)

Estas acciones al ser tomadas en cuenta por el profesorado que atiende a la primera infancia ponen al estudiantado como protagonista de su proceso educativo, donde la intencionalidad docente y su andamiaje contribuyan para en la construcción de aprendizajes relevantes por parte de la niñez.

Otro concepto de mediación pedagógica lo ofrecen Castillo y Castillo (2016), quienes se refieren a este de la siguiente forma:

se comprende como un proceso por el cual se orientan las experiencias de aprendizaje, filtrando, focalizando, organizando y ordenando las ideas, estímulos y sentimientos, brindando apoyos y ayudas y ofreciendo diferentes instrumentos mediadores que favorezcan el aprendizaje. También abarca las intencionalidades sociales y la cultura. (p. 23)

Las autoras mencionan que la mediación pedagógica hacia la primera infancia optimiza la comunicación dentro del acto educativo y mejora el tratamiento de los temas que se desarrollan dentro de la labor pedagógica, que en el caso de la niñez temprana se hace de una forma lúdica y creativa.

Se puede destacar también aquí el concepto de “zona de desarrollo próximo” que plantea Vygotsky (1978), el cual enfatiza el papel de la mediación, ya que indica que para lograr ciertos avances en el desarrollo del niño, se requiere apoyo por parte de un adulto,

que en este caso puede ser la persona docente, quien colabora con la infancia mediando de diferentes maneras que le permitan pasar de aquellos aprendizajes que ya domina hacia aquellos otros que está incorporando y que en algún momento, gracias a esa ayuda, va a poder resolver de una manera más independiente.

Por lo tanto, al mencionar estos apoyos a los que se refiere Vygotsky, se observa cómo el contexto social tiene una gran relevancia en la construcción de nuevos conocimientos y desarrollo de habilidades, puesto que no es el infante por sí mismo el que adquiere nuevos saberes, la parte social, es decir, la mediación, es básica para ofrecer un andamiaje, un acompañamiento al estudiante por parte de alguien que ya domina una habilidad que la otra persona está tratando de alcanzar.

Tomando en cuenta los conceptos planteados por estos autores, los cuales se considera que establecen una definición muy acorde con el papel que debe jugar la mediación docente dentro de los Centros Infantiles, se formula el concepto de mediación que se considera en esta investigación:

La mediación pedagógica consiste en un proceso intencionado, mediante el cual las personas docentes a cargo de la infancia proponen experiencias y oportunidades de desarrollo, desafían con pequeños retos por resolver, instan a la participación, organizan el ambiente, interactúan con la niñez, observan y analizan de manera crítica y reflexiva los espacios y materiales de aula e institucionales, con el fin de que estos respondan a las necesidades e intereses de la infancia. La acción mediadora, también conlleva analizar constantemente el desarrollo real alcanzado por la niñez, para de ese modo ofrecer los apoyos requeridos y posibilitar el logro de habilidades, destrezas y aprendizajes que potencien su desarrollo.

Considerando lo anterior, es necesario ir valorando el desarrollo que la niñez va alcanzando, para que la mediación pedagógica sea planificada de acuerdo con sus

intereses, características y necesidades, de modo que se promueva la construcción de nuevos aprendizajes.

Otro aspecto fundamental lo constituye el ambiente o espacio donde el estudiantado experimenta, descubre y aprende mediante materiales y experiencias, así como por medio de las interacciones que se dan entre los miembros de la clase, cobrando un importante papel la acción mediadora del docente en la construcción de las posibilidades que allí se ofrecen a la niñez.

2.3.7.1 El ambiente o espacio

De acuerdo con la Guía pedagógica, está conformado por todos los espacios interiores y exteriores donde se generen las diversas oportunidades de aprendizaje y se disponga de materiales que sean coherentes con las intencionalidades educativas, deben ser accesibles, propiciar la acción y exploración, promover la autonomía, el juego, el bienestar integral, representar al contexto sociocultural y respetar la diversidad (MEP, 2017).

Como se denota en el párrafo anterior, se destacan características muy importantes que en cualquier espacio que sea pensado de manera pedagógica para la niñez se deberían considerar.

Vargas (2019), al referirse al ambiente de aula, dice que lo componen la persona docente, la niñez y el ambiente físico, y al respecto destaca que “Los diferentes elementos que conforman el ambiente preparado, deben verse más que como la suma de las partes, como un todo que dialogan entre sí y favorecen la construcción de conocimientos en las niñas y los niños.” (p.11)

Esta autora destaca que el ambiente posee elementos que juntos conducen hacia aprendizajes significativos y estos deben permanecer en un diálogo constante con el fin de evaluar y reevaluar este espacio, para valorar si está siendo óptimo para la niñez que construye ahí sus aprendizajes.

Por lo anterior, en esta investigación se considera que el ambiente de aprendizaje está conformado por todos los espacios donde la niñez en interacción con la persona docente y el espacio físico puede construir sus aprendizajes; este debe disponer de materiales variados, que estén acorde con las intencionalidades pedagógicas y los requerimientos e intereses de la niñez, además, debe existir una observación y reflexión constante de este ambiente en procura de que sea pertinente para la infancia como protagonista del proceso educativo.

2.3.7.2 Materiales para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral con la primera infancia:

Tomando en cuenta lo que indica la Guía pedagógica para la niñez, se habla en primera instancia, de que los materiales y recursos que se utilicen en la educación infantil deben ser elegidos considerando las características del grupo y la edad, deben estar bien organizados, favorecer su desarrollo integral, además de poseer las siguientes características: ser sugestivos, higiénicos, pertinentes, estéticos y multifuncionales (MEP, 2017).

Es decir, no cualquier material puede estar dentro del aula ni en el centro educativo, para que esté, debe ser adecuado y pensado para la niñez que se atiende en cada institución, tomando en cuenta el contexto y los aprendizajes que se desean potenciar, debe verse agradable en el ambiente, ser atractivo para la infancia, debe encauzar la interacción del menor de edad con este; además, es de suma importancia, que posibiliten construir, descubrir, explorar y conocer a través de ellos y tomando en cuenta la mediación que la persona docente debe realizar para sacar el mayor provecho a cada material y lograr llevar a la niñez a desarrollar verdaderos aprendizajes, conocimientos y destrezas.

Por otra parte, Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017), señalan variedad de materiales así como estrategias a utilizar cuando

se trata de favorecer la comunicación, el vocabulario, la expresión y comprensión oral; entre estos destacan que se pueden usar láminas, libros, títeres, fotografías, objetos cotidianos, partes del cuerpo, colores, texturas, sonidos, tamaños, además de actividades que incluyan, juegos de palabras, preguntas, contar experiencias, cantos, rimas, entre otras; también recalcan el papel que juega la literatura infantil, y la importancia de que se practique la lectura en el aula, así como de contar con un espacio de libros atractivos, de interés para los infantes, adecuados a su edad, cuidadosamente seleccionados y ubicados a su alcance.

Por lo que, en esta investigación, se reconoce que los materiales a utilizar para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral pueden ser elementos variados, siempre y cuando cumplan características como, ser adecuados a la edad y nivel de desarrollo de la niñez, ser atractivos, que ofrezcan oportunidades de diálogo, comunicación y posibilidades de ampliar el vocabulario, destacando siempre la importancia y necesidad de que existan libros apropiados e interesantes para la infancia y que estén a su alcance. Además, es necesario que se generen estrategias y mediaciones que procuren el favorecimiento de dichas habilidades, así como el mayor aprovechamiento del material existente.

2.3.7.3 El valor de la experiencia docente

La experiencia docente es un cúmulo de conocimiento del cual se puede aprender y enriquecer la misma labor sin duda alguna. Fontanilla Lucena (2021). Menciona que la propia experiencia de cada persona es el mejor camino que tiene para aprender, de no ser así, tendría que basarse en lo que han vivenciado otras personas y probar si para sí mismo si aquel aprendizaje o práctica es funcional. Cada ser humano es protagonista de su historia, y mediante sus propios fallos y errores, saca conclusiones para continuar, aprender, crecer y avanzar; de este modo se va reflexionando y experimentando sobre el propio quehacer con el propósito de superar obstáculos y mejorar; desde este punto la

experiencia de la persona docente cobra un enorme valor y se pueden extraer de ella conocimientos de gran utilidad que contribuyen a la comprensión de diversas situaciones relacionadas con el desempeño de su función.

Por otra parte, Larrosa (2007) indica que la experiencia es comparable con un movimiento de ida y de vuelta; de ida porque conlleva a un movimiento de exteriorizar algo que sale de la propia persona hacia el acontecimiento; y de vuelta, porque la experiencia supone algo que afecta a esa misma persona, es decir, tiene efectos sobre quien actuó, en su forma de ser, de pensar, de accionar, de sentir, de conocer. Por tanto, este mismo autor señala que todo lo que la persona educadora realiza durante su práctica diaria, se convierte en experiencia que posteriormente le permitirá desarrollar nuevas estrategias, tomar decisiones, explorar nuevas ideas para llevar a cabo en sus clases y tratar de generar cambios o mejoras.

Por lo tanto, con base en las ideas de estos autores, en esta investigación, la experiencia docente se considera como un valioso insumo de conocimiento y aprendizaje, debido a que solo ejerciendo la propia labor educativa se puede desarrollar, contribuye a resolver situaciones que se presentan y a descubrir diferentes formas que les permitan realizar su función de una mejor manera.

De esta manera, se determina que lo expuesto en este marco conceptual constituye la posición teórica que se asume para analizar la información que se encuentre en cada uno de los salones de clase y con cada una de las personas participantes en esta investigación.

Capítulo 3. Marco metodológico

Con el propósito de analizar la mediación pedagógica en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de la niñez de 1 a 4 años en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica se realiza un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo bajo el método de estudio de casos, seguidamente se presenta el proceso metodológico que se siguió en esta investigación.

3.1 Alcances del estudio

La investigación que se desarrolló pretende inspirar y motivar otros estudios cualitativos con docentes de educación infantil en torno a temas relacionados con la lectura emergente, debido a que es un área poco explorada a nivel nacional y requiere que se vayan recopilando evidencias que permitan comprender el estado real de la educación costarricense en este ámbito en la actualidad.

Además, con los hallazgos y sugerencias que surjan de este estudio se espera orientar a otros profesionales de la educación inicial en sus prácticas, de manera que se enriquezca la labor docente con la infancia, además de lograr establecer una reflexión sobre su propio quehacer, considerando las experiencias vividas por las personas docentes participantes del estudio, ya que es posible que las realidades presentadas tengan semejanzas con otros contextos y las recomendaciones que se plantean puedan ser transferibles a estos.

Se destacan los recursos que utiliza el profesorado, los conocimientos con los que cuentan, así como las limitaciones y áreas fuertes en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de edades tempranas, con el fin de reconocer y comprender diferentes realidades.

Otro punto importante, es que mediante la investigación que se llevó a cabo, se recopiló evidencia que, junto con otras investigaciones, puede conducir a la toma de

nuevas decisiones por parte de autoridades educativas con el fin de efectuar las transformaciones requeridas (materiales, formativas o de cualquier índole), para favorecer el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en la primera infancia.

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo general

- Analizar la mediación pedagógica en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica, por medio del reconocimiento de experiencias vivenciadas por docentes que laboran en diferentes ofertas de atención.

3.2.2 Objetivos específicos

- Describir las características de los materiales que utiliza el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.
- Identificar los conocimientos con que cuenta el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.
- Comprender las experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.

3.3 Supuestos de investigación

Existen algunos supuestos sobre los cuales se decidió desarrollar esta investigación, dentro de ellos, se considera que existe falta de conocimiento del personal docente sobre la importancia de favorecer del desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez costarricense desde la primera infancia; aunado a esto, se destaca que, a pesar de la variedad de materiales que pueden ser utilizados para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de la niñez en sus primeros años en los centros

infantiles, se saca poco provecho a los recursos o elementos presentes en las aulas; por otra parte se considera que la mediación pedagógica realizada por el cuerpo docente para el desarrollo de estas habilidades en los centros infantiles es inadecuada, tanto por falta de conocimientos como de recursos que les orienten en su abordaje.

Estos supuestos se fundamentan en la propia experiencia de la investigadora como estudiante de la carrera de educación preescolar, así como en su experiencia profesional en donde ha trabajado con niñez menor de 5 años de edad, durante más de 15 años y ha tenido contacto con estudiantes de esta misma carrera y otras profesionales que también laboran con la primera infancia, y en todos estos ámbitos, ha encontrado coincidencias que hacen notar que se requiere una formación o capacitación más específica en lectoescritura emergente, incluyendo aquí el desarrollo del vocabulario y comprensión oral, como parte de las habilidades básicas para favorecer posteriormente la lectoescritura formal; además, se observa la necesidad de orientar al profesorado a la comprensión de la importancia de estas habilidades en los primeros años de vida y de que estas se aborden desde la educación infantil, con el fin de garantizar mayores posibilidades de éxito en el desarrollo lectoescritor de la niñez; por lo que se considera, que existe falta de conocimiento docente en estos temas, lo cual radica en que no se haga un buen uso del material que hay en las aulas para promover dichas habilidades.

Además, por lo que la investigadora ha podido observar en diferentes centros educativos, así como por el conocimiento de programas y otros documentos utilizados en educación preescolar en el país, es posible suponer que se requiere de la existencia de recursos que favorezcan el desarrollo de estas habilidades, tanto material de estudio y de guía para la persona docente, en donde se informe sobre dichas habilidades y cómo promoverlas en la cotidianidad de la educación infantil; así como también se hace notar la necesidad de contar con recursos específicos en las aulas (como libros y materiales

para fomentar el lenguaje), que permitan al educador realizar mediaciones más enriquecidas.

3.4 Participantes

Para desarrollar esta investigación se tomaron en cuenta algunos criterios con los cuales debían cumplir las personas participantes del estudio.

Se seleccionaron tres docentes en total, una por cada uno de los centros educativos que dieron su aval para la realización del trabajo de campo. Estas debían laborar con un grupo de niñez entre 1 y 4 años de edad durante el año 2022 y poseer un título universitario que las acreditara como profesionales de educación preescolar o inicial.

3.5 Escenario

En la realización de este estudio participaron tres centros infantiles que cumplían con los siguientes criterios:

- Instituciones educativas que estuvieran ubicadas en la Zona de Occidente de Costa Rica, en los cantones de San Ramón o Palmares.
- Tres instituciones con diferente oferta de atención (pública, privada, universitaria).
- Contar con el visto bueno de la persona directora de la institución para realizar el proceso de investigación.
- Instituciones en las que existieran grupos de niñez entre 1 y 4 años de edad.
- Contar con el aval para participar en el proceso investigativo por parte de una de las docentes de la institución que laborara con un grupo de infantes con edades entre 1 y 4 años.

Con base en dichos criterios se seleccionaron tres centros educativos:

Uno de ellos es un Centro Educativo Privado que atiende infantes desde que son bebés hasta los 5 años de edad, el cual se ubica en la Zona de Occidente de Costa Rica;

este centro es financiado por las familias de la niñez que asiste, por lo que no cuenta con población que sea económicamente vulnerable.

El segundo, es un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil perteneciente al sector público, en el que se labora con infancia desde que son bebés hasta los 6 años y que por lo general recibe población en condiciones de vulnerabilidad social y económica.

El tercero es un Centro Infantil Universitario de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, que atiende población de 8 meses a 5 años, este tipo de instituciones se constituyen como un laboratorio de innovación educativa y formativa donde convergen las labores propias de la Universidad de Costa Rica, materializadas a través de la Docencia, la Investigación y la Acción Social (Universidad de Costa Rica, 2022). Además, se atiende población de condiciones sociales y económicas variadas, debido a que, en el caso del centro seleccionado, se cuenta con apoyo del Patronato Nacional de la Infancia y la Junta de Protección Social, quienes subvencionan a algunos miembros de la población estudiantil, pero, además, asisten otros menores, cuya educación es financiada por su propia familia.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Para desarrollar esta investigación se seleccionaron como técnicas la entrevista semiestructurada y la observación.

3.6.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. (Hernández Sampieri, 2014, p. 403). En este caso, la entrevista fue aplicada a las docentes participantes del estudio, las cuales laboran con niñez entre 1 y 4 años en los centros infantiles previamente seleccionados.

Las preguntas de la entrevista se basaron en los objetivos de la investigación, así como en la bibliografía que se utilizó para el desarrollo del marco teórico de la tesis. El

instrumento para la realización de la entrevista (anexo 1) fue validado por juicio de tres personas expertas en áreas afines a la investigación; una experta en educación infantil, catedrática de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica; una experta en Educación Preescolar, que ha laborado durante aproximadamente 20 años con niñez entre 1 y 5 años de edad, quien es máster en Diseño curricular y se encuentra realizando un doctorado en Educación; y una docente de la Universidad de Costa Rica experta en Psicología aplicada al campo Educativo y Directora Académica de uno de los Centros Infantiles de la Universidad de Costa Rica.

El instrumento de validación de la entrevista se encuentra en el anexo 2. Una vez que se realizaron las observaciones por parte de las expertas, se procedió a corregir el instrumento.

3.6.2 Observaciones

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), al inicio de la observación puede no utilizarse un formato y conforme se avanza se podrían generar listados de elementos o una guía con aspectos que no deben quedar por fuera.

En el caso de las observaciones que se llevaron a cabo durante esta investigación, estas se realizaron en los períodos de la jornada en donde existía mayor posibilidad de interacción entre la persona docente y el alumnado, con el fin de observar la mediación pedagógica, para esto se acordó con la persona educadora las fechas y períodos de la jornada en los cuales se estaría observando.

Se desarrollaron cuatro observaciones a cada docente mientras ejercía su labor; para ello, en cada observación se hizo una lista de preguntas clave con elementos que debían considerarse a la hora de observar, esta lista era flexible, de modo que se podían introducir nuevos aspectos en el transcurso de la observación si se consideraba necesario. La observación tomó como base los objetivos de la investigación con el fin de tener claridad y delimitar aquello a lo que se iba a prestar más atención.

Además, en cada una de las observaciones se tuvo el cuidado de numerarlas e identificarlas por docente, para tratar de establecer un orden. También a cada una se le colocó su respectiva fecha, cantidad de personas en el aula (identificando adultos e infantes), hora de inicio y de finalización.

3.7 Procedimiento para la recolección de información

Fase 1. Selección de centros infantiles.

Fase 2. Negociación de entrada a las instituciones.

Fase 3. Validación de instrumento de entrevista.

Fase 4. Realización de entrevistas.

Fase 5. Transcripción de entrevistas (se enviaron a las personas entrevistadas para que dieran su visto bueno).

Fase 6. Observaciones (cuatro observaciones en cada institución de los períodos de la jornada donde había más posibilidad de observar la mediación docente: aproximadamente 2 horas y media).

Fase 7. Transcripción de observaciones.

3.8 Diseño del método

A continuación, se destaca la perspectiva y método que orientan esta investigación, los que influyeron en la elección de técnicas para su abordaje, así como en el proceso que se desarrolló para recolectar y analizar la información.

3.8.1 Perspectiva o enfoque

El enfoque de esta investigación es el cualitativo, debido a que se interesa por captar la realidad a partir de las percepciones que tienen las personas implicadas en la investigación (sujetos del estudio) acerca de su propio contexto.

La persona investigadora dentro de esta perspectiva aprecia el fenómeno en estudio a partir de la forma en que lo interpretan o viven los sujetos participantes de la

investigación, de esta manera se introduce en su realidad, en su contexto y en su forma de ver el mundo (Monge Álvarez, 2011).

El estudio es descriptivo-interpretativo, por lo que se procuró comprender y apreciar la manera en que cada docente que formó parte de él, realizaba su mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez con la cual labora, pero para lograr entender esto, se consideró fundamental tomar en cuenta sus experiencias, situaciones vividas, aprendizajes alcanzados, acciones que realizaban y proponían, sus interacciones con la niñez, no solo a través de los ojos de la investigadora, sino a través de la mirada del mismo profesorado participante, quienes ayudaron a construir el conocimiento que se extrajo de esta investigación.

Considerando lo anterior, se eligió el método *estudio de casos* para desarrollar este trabajo, tomando en cuenta que se requería destacar la vivencia de cada docente en torno al tema que interesa a este estudio.

Por otra parte, como lo indica Gurdían (2010), la investigación cualitativa tiene aspectos fundamentales que la caracterizan y permiten entender cómo se lleva a cabo el estudio desde ese enfoque. De este modo, se pretende que los datos obtenidos contribuyan a generar conocimiento que sea transferible a otros estudios y contextos, por lo que se espera que las sugerencias ofrecidas sean provechosas para el favorecimiento de las habilidades lingüísticas y de lectura emergente que se vienen abordando; para esto, la investigación se realizó en centros infantiles con diferentes ofertas de atención, con el fin de no abarcar una sola realidad, sino varias, de manera que los hallazgos y recomendaciones puedan ser útiles para distintos centros de atención a la niñez.

Al ser una investigación cualitativa se procuró que el conocimiento se fuera construyendo conforme se avanzaba en el proceso investigativo y de ese modo pudieran plantearse categorías, patrones o elementos que coincidían y otros que diferían entre las personas participantes del estudio; como lo fueron las estrategias y materiales que

emplean en clase, los conocimientos que poseen, las formas de mediar con la niñez que atienden, las experiencias vividas, entre otros.

La teoría y la práctica fueron vistas de forma interrelacionada, ambas se retroalimentan y existe influencia de una sobre la otra; como lo afirma Monge Álvarez (2011) “el investigador obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados” (p.13). por lo tanto, se considera que lo que el profesorado realiza en su práctica está permeado por la teoría, y también sobre sus prácticas es posible reflexionar y teorizar.

Además, los supuestos que guían el estudio en la investigación cualitativa no son extraídos de la teoría, sino que buscan conceptualizar sobre la realidad, con base en el comportamiento, conocimientos, acciones, actitudes y valores que guían la forma en que proceden las personas estudiadas (Monge Álvarez, 2011), lo cual se ajusta a la investigación desarrollada.

Por otra parte, el paradigma cualitativo se basa en diferentes fundamentos (Gurdián, 2007) que orientan la investigación: fundamento teleológico, fundamento ontológico-axiológico, fundamento epistemológico y fundamento metodológico, los cuales se especifican a continuación.

3.8.1.1 Fundamento teleológico

La investigación que se desarrolló tuvo como fin comprender, explicar y analizar las realidades de cada docente, sus vivencias en el desempeño de su labor, así como las situaciones que se relacionaban con sus ideas, conocimientos, su actuar, su forma de mediar los aprendizajes, en este caso, de favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez que tienen a cargo, como habilidades fundamentales en los procesos iniciales de lectoescritura, por lo que fue necesaria la inmersión de la investigadora en los salones de clase.

3.8.1.2 Fundamento ontológico-axiológico

La naturaleza de la realidad en esta investigación fue vista como dinámica, múltiple, cambiante, holística, divergente, construida y contextualizada; debido a que se considera que cada una de las personas docentes que formaron parte del estudio son distintas, así como también lo son sus contextos, sus centros educativos, su formación, sus conocimientos, creencias, situaciones de aula, sus años de experiencia, la niñez que atienden, la comunidad educativa, entre otros muchos aspectos que divergen entre una y otra persona y el entorno en que se desenvuelven; cada maestra tiene su propia visión de mundo, por lo que no hay una sola realidad, hay múltiples realidades.

Con este estudio se buscó profundizar en los diversos contextos y situaciones de cada docente, tomando en cuenta el espacio y el tiempo en que se desarrolló la investigación, debido a que, al reconocer la existencia de múltiples realidades, esos son factores que intervienen en cada una de ellas, alimentando esas diferencias. Además, se trató de entender y analizar los supuestos teóricos que orientan la investigación desde la visión de mundo y la realidad que viven las docentes en cada centro educativo.

Se reconoce también, la existencia de valores que influyeron a la investigadora como persona humana, con su propia visión de mundo, perteneciente a una realidad histórica y social. Por lo cual se puede decir, que estos valores, creencias, principios, prejuicios e ideas son los que la llevaron a considerar el problema de investigación que se abordó, así como a elegir un método específico para estudiarlo y posteriormente esta misma subjetividad influyó en la manera en que se comprendieron y analizaron los datos, ya que, desde un enfoque cualitativo, la realidad y la verdad encontradas por la investigadora, eran vistas desde su propia perspectiva.

3.8.1.3 Fundamento epistemológico

En cuanto a la relación sujeto-objeto, al ser esta una investigación cualitativa, estos fueron vistos como elementos que se interrelacionan, donde los valores, ideas y creencias del sujeto influían al objeto en todo momento.

Como lo indica Gurdián (2010), el sujeto es quien percibe el mundo, quien lo recibe a través de imágenes que procesa y explica mediante su lenguaje, valorándolo o juzgándolo de una determinada manera; y por su parte, el objeto, es un elemento material, natural o social que se quiere comprender, interpretar o transformar. Por lo que se considera que, en este caso, el sujeto era el profesorado, y el objeto, la mediación pedagógica que cada profesional lleva a cabo para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez. Ante esto, se puede afirmar, que cada docente influye su propia mediación con su visión de mundo, ideas y valores, en una interrelación constante entre sujeto-objeto.

Asimismo, se considera que el conocimiento es subjetivo, individual e irrepetible, por lo que para poder comprender el objeto de estudio fue necesario acercarse lo más posible y permitir que los datos surgieran, mientras la investigadora se encontraba atenta para captarlos, entenderlos, explicarlos e interpretarlos (Gurdián, 2010).

Desde esta perspectiva, la investigadora buscó explicar la información que se obtuvo al interactuar con los sujetos participantes, en un proceso de retroalimentación e interpretación que estaba ligado a la realidad vivida por cada docente.

3.8.1.4 Fundamento metodológico

La investigación realizada fue de carácter inductivo, ya que se procuró descubrir y construir razonamientos que justificaran la información recolectada a raíz de las entrevistas y observaciones a docentes, lo cual dio pie al análisis que se elaboró en torno a la mediación que llevaba a cabo el profesorado para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la infancia.

El diseño de la investigación fue pensado para que fuera flexible y emergente, de modo que permitió ajustarse a la información que iba surgiendo en el camino investigativo, de esta manera surgieron los sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria como una categoría que emergió a partir de la información recopilada.

Además, al ser un estudio es de carácter descriptivo-interpretativo, se aportan descripciones detalladas de las entrevistas y observaciones realizadas a cada docente que formó parte del estudio, y de este modo se logró elaborar un análisis interpretativo, considerando lo que decía la teoría, así como los aportes que se obtuvieron a partir de la aplicación de las técnicas de recolección de datos.

El método utilizado en esta investigación fue el estudio de caso, debido a que como lo plantea Monge Álvarez (2011), este consiste en un examen intensivo y a profundidad de diversidad de aspectos de un mismo fenómeno o entidad social, en este caso de la mediación docente en el desarrollo del vocabulario y comprensión oral que se lleva a cabo por docentes de distintos centros infantiles.

El propósito fundamental en este tipo de investigaciones es comprender la particularidad de cada caso, para tratar de conocer cómo se presentan en estos los aspectos que interesan al estudio, como lo son, las características de los materiales que utiliza el cuerpo docente, los conocimientos que posee en torno a la temática que se aborda, así como las experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica.

Un caso puede escogerse por ser intrínsecamente interesante (Monge Álvarez, 2011), por esta razón, en el estudio planteado se seleccionaron centros infantiles que tuvieran distinta oferta de atención (un centro privado, uno público y un centro infantil universitario), ya que para la investigadora resultaba interesante comprender cómo se da la mediación pedagógica en vocabulario y comprensión oral desde cada centro educativo, si había diferencias y similitudes en los distintos aspectos que se estudiaron del

fenómeno, a pesar de que se reconoció en todo momento que cada caso era único y cada docente tenía su propia realidad.

Siguiendo a Monge Álvarez (2011), cada uno de los casos seleccionados se estudian para obtener la máxima comprensión del fenómeno y su particularidad en cada contexto, para tratar de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo que ayude a entender cómo se da esa mediación pedagógica y por qué se da de esa manera.

Ceballos-Herrera (2009) plantea que el estudio de caso desde el paradigma cualitativo es interpretativo y considera que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; por lo que manifiesta que a pesar de que la visión de mundo sea personal y varíe en cada sujeto, estos pueden tener puntos en común, afirmando entonces, que no se puede hablar de una sola realidad, sino de múltiples realidades, e incluye no solo la de las personas que participan en el estudio, sino también, la de la persona investigadora y la de los lectores que interpretan y analizan el informe de investigación.

Por lo anterior, la indagación que se efectuó, no pretendía descubrir una única realidad, si no construir y plasmar de la manera más clara y veraz posible, las realidades de cada docente de los tres casos que se analizaron, y con esto, se trató de responder a cómo se está dando la mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en cada centro educativo, con los grupos de infantes que tenían a cargo las personas docentes que participaron de este proceso, en el espacio témporo-espacial en que se encontraban y con los factores que intervenían la realidad docente de cada una de ellas, sin descartar, como lo indica Ceballos-Herrera (2011), la posibilidad de que se encontraran puntos en común entre estas y que de igual manera, otras personas educadoras que lean el estudio, puedan sentirse identificadas con las experiencias o ideas plasmadas en este.

Ceballos-Herrera (2011) indica que cada caso que se seleccione para realizar el estudio debe tener un claro límite físico, social o temporal que le confiere entidad, por lo que en esta investigación se decidió trabajar con tres casos particulares, se seleccionó una docente por cada centro educativo, que labora con niñez entre 1 y 4 años de edad; cada una de ellas constituyó un caso que fue visto y estudiado desde la propia realidad de cada profesional, tomando en cuenta que al ser centros educativos que correspondían a distintas ofertas de atención, se sabía que se encontrarían aspectos que iban a ser particulares en cada caso, pero también podían haber coincidencias.

Con el estudio de caso lo que se buscó fue apreciar y comprender la unicidad y complejidad de cada caso, “la complejidad se refiere al juego de interrelaciones políticas, económicas, sociales, culturales, personales, históricas, temporales y espaciales, que ocurren dentro del contexto”. (Ceballos-Herrera, 2011, p.417), es decir, se reconoce que cada caso tiene su propia complejidad que lo hace único, por esto, se procuró apreciar a cada uno por separado, desde las vivencias, conocimientos, ideas, creencias y sentimientos de cada docente.

Además, para dar a conocer la información que se extrajo de cada caso se utilizaron descripciones en forma de historias, las cuales estaban permeadas por la visión de mundo tanto de las personas participantes como en la de la propia investigadora que posee su forma de comprender lo que observa y escucha, influenciada por sus experiencias personales, estudios realizados y literatura analizada.

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

Para llevar a cabo esta investigación se construyó un libro de códigos (Anexo 3), en el que se incluyeron tres categorías de análisis, las cuales se seleccionaron con base en las preguntas que se plantean en este estudio, así como en aquellos elementos que se consideró que era necesario abordar para entender el fenómeno. Además, de cada

categoría se extrajeron subcategorías, con el fin de abarcar todos los aspectos de cada una de ellas.

Dichas categorías son las que se presentan a continuación:

- Material para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles:

Definición: Materiales y recursos que utiliza la persona docente para mediar y favorecer el vocabulario y la comprensión oral en la niñez (literatura, objetos, imágenes, entre otros).

Subcategorías: Materiales dispuestos para la niñez, calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral y materiales empleados por la docente.

- Conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez:

Definición: Saberes que posee el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez, como: Habilidades lingüísticas, lectoescritura emergente, mediación pedagógica, estrategias didácticas para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.

Subcategorías: Saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, y recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral.

- Experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral:

Definición: Vivencias del profesorado que involucran acciones, sentimientos, emociones, situaciones que experimenta en su práctica diaria en relación con la mediación pedagógica que realiza para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez.

Subcategorías: Ambiente de aprendizaje, relación docente-estudiante, mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral y sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria.

Por otra parte, como se explica en el apartado anterior, para este estudio se trabajó con el análisis de tres casos: Caso A: Una docente de un centro infantil privado, Caso B: Una docente de un centro infantil público (CECUDI) y Caso C: Una docente de un centro infantil universitario.

Primeramente, se realizó la transcripción de la información de forma manual, tanto en el caso de las entrevistas como de las observaciones. Luego se pasaron los datos al programa Atlas Ti con el fin realizar el análisis de categorías, después de haber seleccionado y clasificado la información más importante para el estudio mediante el software, se extrajeron y guardaron los informes generados por el programa acerca de cada categoría, lo que permitió visualizar los extractos de observaciones y entrevistas que eran pertinentes para el proceso de análisis de la información.

Posterior a esto, se llevó a cabo un proceso de triangulación, que de acuerdo con Hernández Sampieri (2014), consiste en la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos, por lo que para el análisis de la información se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas al profesorado, las observaciones y los documentos analizados durante el proceso de investigación. De este modo, se llegó a la triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos que se emplearon para tal fin, lo cual permitió profundizar en estos y llegar a la mayor veracidad.

Para la ejecución de la triangulación, se hizo necesario que después de haber realizado las entrevistas a cada profesional en educación preescolar, así como las respectivas observaciones en cada centro educativo y contar con la transcripción de toda la información proporcionada y observada en cada lugar, se trabajara el proceso de análisis en dos momentos.

En un primer momento, se contrastó la información individual de cada uno de los casos basándose en las técnicas utilizadas, es decir, los datos extraídos de una entrevista se analizaron, contrastaron y compararon con las observaciones realizadas a esa misma docente, así como con la teoría, con el fin de entender el caso particular y realidad única de cada participante de la investigación; el mismo proceso se realizó para cada uno de los casos por separado.

Y después de determinar las particularidades de cada caso, en un segundo momento, se realizó la discusión de los resultados, en donde la información específica de cada caso se contrastó entre sí, con el propósito de hallar similitudes y diferencias entre las diversas realidades, a pesar de que se reconoce desde el principio del proceso investigativo, que cada caso es único, así como la forma en que cada docente realiza su mediación, además de que el proceso llevado a cabo en cada centro no tiene por qué ser igual.

Finalmente se detallaron algunas limitaciones que se encontraron en el proceso de investigación.

3.10 Consideraciones éticas

La comunicación en todo momento de la investigación se manejó de forma clara y honesta con las personas involucradas en el estudio; para la negociación de entrada a las instituciones, se conversó con las autoridades respectivas a cargo de cada centro educativo; se enviaron cartas por parte de la universidad donde se detallaban los objetivos y tema de la investigación con el fin de hacer la solicitud formal de los permisos requeridos para desarrollar el trabajo de campo.

Se consideró indispensable que todas las personas que participaran estuvieran enteradas de su papel dentro de la investigación y del uso que se le daría a los datos obtenidos en el estudio, para lo cual fue necesario que firmaran un consentimiento informado, el cual se pasó a cada una de las docentes participantes en la investigación,

previo a su colaboración en la entrevista, en procura de que estuvieran enteradas de cómo se realizaría este proceso y se encontraran anuentes ser parte de este. (Anexo 1).

Además, es importante aclarar que la información obtenida en el proceso investigativo se utilizó únicamente para los fines del estudio y esta, en ningún momento comprometió la ética ni la moral de los participantes.

Con el fin de salvaguardar la confidencialidad de las personas participantes, se empleó nomenclatura de referencia tanto en las entrevistas y observaciones, como en el análisis de la información. Esta se muestra en la siguiente tabla,

Tabla 4. Nomenclatura utilizada en entrevistas y observaciones para referirse a las personas docentes, centros educativos y niñez.

Nomenclatura para el centro educativo	Oferta de atención	Nomenclatura para la persona docente participante de cada institución	Nomenclatura para la niñez observada
Caso A: Centro Infantil Privado	Privada	D1	Letra mayúscula (Inicial de su nombre)
Caso B: Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)	Pública	D2	Letra mayúscula (Inicial de su nombre)
Caso C: Centro Infantil Universitario	Centro perteneciente a la UCR	D3	Letra mayúscula (Inicial de su nombre)

Elaboración propia a partir de los centros educativos que participan del estudio.

Capítulo 4. Análisis de resultados de la investigación

En este capítulo se efectúa el análisis de los resultados de este proceso investigativo, el cual se desarrolla de manera descriptiva-interpretativa de acuerdo con la enfoque cualitativo que se eligió; además al ser un estudio de casos, los resultados se presentan de manera individual por cada caso, posteriormente se realiza una discusión, en la cual se trata de resaltar algunos aspectos en los que había coincidencias entre los casos y aquellos con diferencias marcadas; finalmente, aparecen algunas de las limitaciones que se encontraron durante el estudio.

4.1 Presentación y análisis de resultados

Mediante el análisis de resultados se exponen e interpretan los hallazgos de cada uno de los tres casos que formaron parte de esta investigación, estos se presentan como Caso A, Caso B y Caso C, y para cada uno categorías que previamente se establecieron: materiales para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles, conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez, y experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral.

En esta investigación el proceso que se siguió para llevar a cabo el análisis de datos es el mismo que plantea Gurdián (2010), quien se refiere a las cuatro etapas que se deben seguir en el enfoque cualitativo: determinación de unidades de análisis, la categorización y codificación, crear posibles explicaciones a los resultados y la lectura interpretativa de estos.

A continuación, se realiza el análisis de cada caso.

4.1.1 Caso A: Docente de Centro Infantil Privado (D1)

Para el caso A se realizará una explicación del contexto, la institución, el grupo de infantes, la persona docente y luego el análisis mediante las categorías de análisis.

4.1.1.1 Contexto

El centro infantil privado que participó en el presente estudio se ubica en el centro del cantón de San Ramón.

San Ramón es uno de los cantones más grandes de la provincia de Alajuela, el centro es más urbano que rural y su principal actividad económica es el comercio. El lugar cuenta con todos los servicios básicos de agua potable, electricidad, internet, telecomunicaciones, transporte.

Este es un cantón con gran cantidad de centros educativos públicos y privados, dentro de los que hay centros infantiles, escuelas de educación primaria, colegios de educación secundaria, centros de formación técnica y universidades públicas y privadas, entre las que destaca la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica.

4.1.1.2 La institución: Centro Infantil Privado

Este centro educativo al pertenecer al sector privado es completamente financiado por las familias de la niñez que hace uso de su servicio.

En lo referente a la infraestructura, la planta física, aunque no es nueva y, es un centro que tiene muchos años de funcionar en San Ramón; se observa que recibe mantenimiento, la pintura y el estado de las instalaciones se mantiene adecuado.

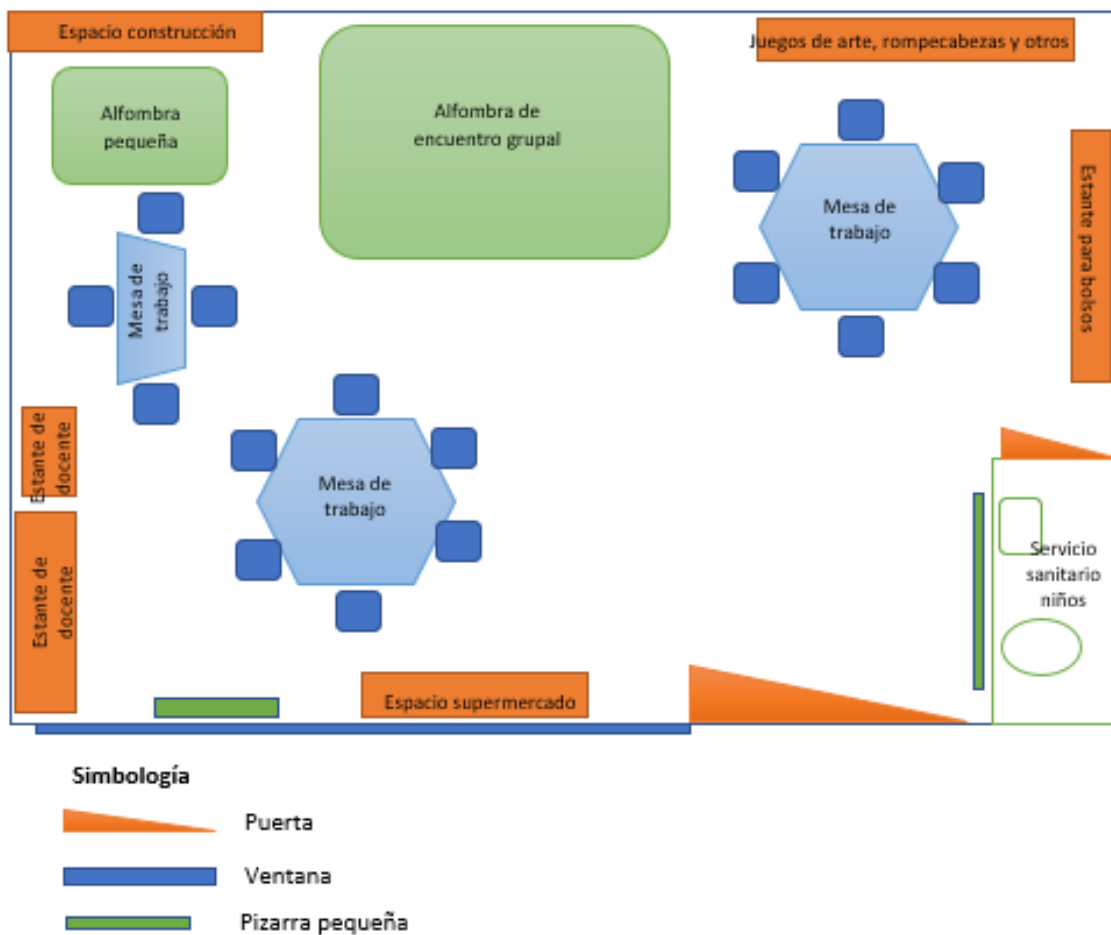
Es un edificio que se encuentra ubicado a una altura mayor que la de la carretera, por lo que para ingresar se deben subir varias gradas, luego se encuentra una pequeña bodega y un baño para el personal al lado izquierdo, y a la derecha, el cuarto de pilas; posteriormente se ubica la zona de aulas en fila al lado de un largo corredor.

Luego se observa un corredor de ingreso, el cual es largo, pero no muy ancho, este se ubica al lado derecho de la entrada y a la izquierda, en fila está la oficina de la dirección y las aulas (las cuales son tres), en este caso se trabajó con la docente que se encontraba a cargo del grupo de 3 a 4 años de edad, quien además es la directora del centro educativo.

Al fondo del edificio se ubica un patio de zacate sintético con una zona techada, en donde hay varios toboganes y casitas de plástico para uso de los infantes, y otro sector sin techar que únicamente tiene zacate y es donde la niñez corre y juega de forma libre.

La institución no posee zona de comedor, los menores comen dentro de sus aulas y, traen su almuerzo y merienda de la casa. A continuación, se dispone un croquis del aula.

Figura 2. Croquis del aula de Centro Infantil Privado.



Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones en el aula, 2022.

El croquis de la Figura 2 representa el aula donde se efectuaron las observaciones a la educadora de este centro educativo. Esta es de color celeste en las paredes, el piso es blanco y de cerámica. Tiene solo una ventana pequeña, por lo que hay poca

ventilación y tienen un abanico en el techo, el tamaño del aula se observa algo pequeño, sin embargo, los muebles están bien distribuidos, lo cual permite a la niñez moverse sin dificultad.

4.1.1.3 El Grupo de infantes

El grupo que está a cargo de la docente 1 (D1) y de una asistente, es de 14 infantes, los cuales tienen entre 3 y 4 años de edad. Cabe mencionar que, de acuerdo con lo planteado por Peralta (1988), citada por MEP (2001), el tamaño del grupo es adecuado para la cantidad de personas adultas en el aula, tomando en cuenta las edades de la niñez.

Además, es importante agregar que la totalidad de las familias de los menores, tienen una condición socioeconómica de media a alta y, la mayoría de los padres y madres poseen un título universitario¹.

Adicionalmente, la docente manifiesta que las familias de los menores son muy participativas y anuentes a colaborar en las diferentes actividades que se proponen.

4.1.1.4 La persona docente del Centro Infantil Privado

D1 es la persona encargada del grupo de infantes de la institución privada, tiene 32 años de experiencia laborando como docente de primera infancia, durante los cuales ha fungido como directora y docente de esta institución; y ha tenido a su cargo todos los niveles que se han ofrecido (maternal, prekínder, kínder y preparatoria), actualmente no tiene el nivel de preparatoria en la institución, pero durante muchos años esta educadora fue la encargada de impartir dicho nivel.

La docente de este centro educativo estudió la carrera de Bachillerato en Educación Preescolar y posteriormente la Licenciatura en esta misma área.

¹ Información proporcionada por la docente en la entrevista inicial.

4.1.1.5 Análisis de resultados Caso A

Tal como se mencionó anteriormente el análisis de resultados se realiza mediante las categorías de análisis establecidas para la presente investigación.

En relación con la categoría **materiales para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles**, la cual se comprende como: materiales y recursos que utiliza la persona docente para mediar y favorecer el vocabulario y la comprensión oral en la niñez, el análisis se realiza por medio de las subcategorías: materiales dispuestos para la niñez, calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral y materiales empleados por la docente.

Respecto a los **materiales dispuestos para la niñez**, se consideran aquí los materiales del ambiente de aprendizaje que están ubicados de forma accesible para la niñez, de manera que estos puedan hacer uso de ellos diariamente.

El aula del Centro Infantil Privado contaba con diferentes áreas de trabajo para la niñez, todos los materiales estaban colocados en estantes adecuados a la estatura de los menores, lo que permitía que estos pudieran tomarlos de acuerdo con su interés.

Hay áreas de trabajo: supermercado, construcción, artes, rompecabezas, instrumentos musicales en una caja. Algunos materiales observados son: comida y envases de juguete, carrito y canasta de super mercado; plastilina con moldes, cuadernos para pintar, lápices, libros con dibujos para colorear, una granja con animales, casitas y aserrín, legos, carros, instrumentos, no se observan libros o juegos de tarjetas disponibles para la niñez. (Observación 1, Caso A)

Según lo mencionan los autores, Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017), no existe un material específico que deba existir en un aula para potenciar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, sin embargo sí se destaca la importancia de que aunado al material exista intencionalidad

educativa para hacer de ese recurso un elemento de aprendizaje, un objeto que facilite conocer nuevo vocabulario, entablar diálogos y conducir a pensamientos analíticos, llevar al menor a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

En esta aula podía apreciarse material variado, apropiado para el nivel de desarrollo de la infancia que se encontraba en el grupo, tenían la posibilidad de construir, crear obras artísticas, hacer juegos simbólicos (con el supermercado y los carros, por ejemplo), podían entablar diálogos y adquirir nuevo vocabulario con el apoyo de la docente y haciendo uso de los materiales, además todos los días la asistente tenía a cargo un espacio en el que elaboraban trabajos de motora fina (recortar, pegar, hacer puntillero, colorear) relacionados con alguno de los temas que estaban viendo en clase (familias de animales, medios de transporte).

Hay un espacio dirigido por la asistente en donde los menores se sientan a realizar algún trabajo que deben desarrollar ese día, van de 3 en 3 voluntariamente; al parecer les gusta mucho trabajar en eso, pues es el primer espacio que se llena. Aquí la asistente explica detalladamente lo que deben hacer en cada trabajo (Observación 1, Caso A).

Por lo anterior, es posible inferir que había variadas posibilidades de desarrollar vocabulario y comprensión oral a través de los materiales que estaban al alcance de la niñez en el aula, los menores se mostraban interesados en trabajar en los espacios y disfrutaban mediante juegos individuales o a veces en pequeños grupos, de dos o tres infantes, dependiendo del material que utilizaban; en todo momento se les observó ocuparse en alguno de los espacios del aula y cuando alguno planteaba que no sabía que hacer, la docente le sugería ideas y al final se decidía por algún material.

Otro punto importante, es que en dos de las observaciones realizadas se pudo ver la presentación de materiales nuevos para el uso de los menores, lo cual era evidente que

causaba emoción y había varios de los párvulos que querían utilizarlos el día en que la docente lo mostraba por primera vez.

D1 presenta unos rompecabezas con medios de transporte que estarán en el aula como un nuevo material, explica que lo pueden usar 4 estudiantes e intercambiar los rompecabezas. Presenta también otro material nuevo: un libro mágico para colorear se pinta con un marcador especial que contiene agua y todo toma color al pasarlo (también tiene dibujos de medios de transporte) (Observación 2, Caso A).

Los autores mencionados en párrafos anteriores (Escalante y Caldera, 2008; Camargo *et al.*, 2013; Cervera Borrás, s.f.; MEP, 2017), hacen referencia a los materiales que debería haber en un aula para que se desarrolle el vocabulario y la comprensión oral en la niñez, hacen una especial referencia a la necesidad de que existan libros apropiados e interesantes para la infancia y que estén a su alcance.

D1 refiriéndose a los libros señala que, ellos siempre tienen unos que son de manejo de ellos, cuando ellos quieren ir a verlos van y los ven; a veces cuando nos sobra un poco de espacio en inglés, entonces yo siempre les digo, bueno vamos a ver libros, entonces cada uno escoge un libro y se sienta a ver el libro y a compartir con los demás. Normalmente se tiene un espacio para que tengan libritos para ellos ir a ver en un rato como de descanso (Entrevista docente, Caso A).

Sin embargo, a la hora de realizar las observaciones, la investigadora estuvo atenta a ver los libros que había en el aula y llama la atención que, a pesar de los relatos de la docente en torno al tema, no se encontró un espacio con libros que estuvieran visibles y motivaran a la niñez a observarlos.

Mientras tanto veo los materiales, casi todo está similar a la vez anterior, excepto los materiales nuevos que presentaron. Sigo observando con detenimiento si hay libros o juegos con láminas y tarjetas y casi no se observan, solo dos libros en la

parte bajan de un estante, muy escondidos, pero es lo único al acceso de la niñez con respecto a ese tipo de materiales. Tampoco hay un espacio exclusivo de literatura, ni una alfombra o espacio cómodo para leer, nada parecido.

(Observación 2, Caso A)

Como se refleja en la cita anterior los libros presentes en el aula eran escasos, no había un espacio para estos que motivara a la lectura, solo en una oportunidad la investigadora pudo ver a una niña tomar un libro muy atractivo, con fotografías de animales y sentarse en una alfombra a pasar las páginas, luego lo guardó en la parte de abajo del estante, donde estaba. Lamentablemente, en ocasiones posteriores, ya no había ningún libro al acceso de la niñez colocado en el aula.

Ante esto Escalante y Caldera (2008) indican que,

Desde el nivel de Educación Inicial y preescolar, los niños demuestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura y escritura, los cuales inducen a manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar su mundo interior. (p.670)

Siendo así, se observa como los libros son un recurso de gran utilidad para promover la expresión oral, los diálogos y el compartir experiencias, lo cual contribuye a mejorar la comprensión oral y a desarrollar un vocabulario cada vez más amplio a través de las nuevas palabras que surgen de las preguntas, de las imágenes, de las conversaciones o emociones que provocan los textos. Aunado a esto, Escalante y Caldera, en el mismo artículo, recalcan también la necesidad de que los libros sean accesibles a la infancia, de modo que haya abundantes oportunidades para hacer uso de ellos y la posibilidad de seleccionar el material de lectura de acuerdo con el interés propio, por lo que el hecho de tener esa accesibilidad, también va a motivar a que surjan con mayor frecuencia todas esas posibilidades de expresarse, comprender y reflexionar

contribuyendo al desarrollo de habilidades lingüísticas y de comprensión oral. Por otra parte, la docente también tenía la opinión de que para la edad de los menores “ocupan un tipo de material más duro, como más aguantador, digamos, al manejo de ellos” (Entrevista docente, Caso A), quizá por esa razón no tenían un espacio con libros en el aula, ya que los libros de pasta dura y más resistentes suelen ser costosos, por lo que puede ser que se prefiera adquirir otro tipo de materiales en la institución.

A pesar de que se reconoce la importancia y utilidad de diversos materiales para el desarrollo de habilidades lingüísticas como las que se vienen considerando, los espacios con libros dentro de las aulas de educación infantil no deberían faltar, ya que motivan a la lectura, a establecer diálogos en relación con esta como lo destaca Sidler (2017), así como al conocimiento de palabras de vocabulario que difícilmente se emplean en el lenguaje cotidiano (Beck *et al.*, 2013).

En un aula con escaso material de lectura accesible a la niñez se pierden las oportunidades que dan los libros de dar significado a muchas palabras, al asociar las imágenes con lo que ya se conoce, o de enlazar lo que se escucha cuando el adulto lee con las imágenes que muestran la secuencia de una narración, de manera que el infante pueda construir la historia en su mente, reflexionar, inferir y expresar lo sus comprensiones acerca del texto, por esto, es necesario que se valore la riqueza que aportan los libros al aula infantil.

En relación con la subcategoría **calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral**, se valora si los materiales presentes en el aula poseen características como, ser adecuados a la edad y nivel de desarrollo de la niñez, si ofrecen oportunidades de diálogo, comunicación, posibilidades de ampliar el vocabulario y si están en buenas condiciones.

En el aula de educación infantil, no solo se requiere que haya variedad de materiales, es necesario que estos estén en buenas condiciones (que tengan todas sus

piezas, que estén limpios y sin roturas), además para ser de calidad, es necesario que la persona docente como parte de su mediación, esté pendiente de revisar los materiales que están dispuestos para la niñez en el salón de clase y reflexione si estos instan a la niñez a usarlos, si son atractivos, si representan un nivel de reto, si ofrecen oportunidades de desarrollo (MEP, 2017 y Vargas, 2019).

Al respecto la docente 1 señala: “hay momentos en que tenemos cuentos, reconstrucción de secuencias, donde ellos pueden ir como hablando y armando una historia, por ejemplo, para que ellos lleven como el hilo de la historia, el inicio, el final, el desarrollo” (Entrevista docente, Caso A). Aquí la docente hace referencia a algunos materiales que utiliza para favorecer la construcción de cuentos, utilizando láminas de historias o de secuencias, para que los mismos infantes vayan observando, analizando y formando una narración coherente; lo que ella expresa podría ser una actividad que beneficie el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral si se pone énfasis a escuchar lo que se va contando para dar continuidad, si se efectúan preguntas, se hacen diálogos o se recalcan palabras y sus significados , según lo planteado por autores como Escalante y Caldera (2008) y Camargo *et al.* (2013).

Por otra parte, a partir de lo observado se pudo notar que los materiales que había en el aula disponibles para el uso de los menores estaban en buenas condiciones, se encontraban completos y mostraban estar limpios, además se notó que la docente se aseguraba de que las bandejas con materiales, tuvieran lo necesario para ser utilizados, como en este caso, “en el espacio de arte hay tijeras para que los niños recorten y unos papeles con líneas de distintos tipos (curvas y de zigzag)” (Observación 4, Caso A); de lo anterior se puede resaltar que la docente estaba pendiente de que hubiera a disposición de los menores papeles con líneas, los cuales requerían para recortar y dar el uso que se pretendía con el material.

Además, los materiales que podían emplear los infantes parecían ser de su interés y disfrutaban al usarlos, lo que provocaba que se acercaran a estos o los buscaran en los estantes. “N se acerca a la alfombra con un libro de fotografías de animales, se observa que es muy atractivo y tiene imágenes reales, grandes; la niña pasa las páginas, solo lo observa y luego lo guarda” (Observación 2, Caso A).

Este libro fue el único que se logró observar en uso en el salón de clase, y solo en esta ocasión, pues como se indicó anteriormente, no había más que dos libros para uso de los menores y posteriormente ya no estaban; con respecto a dicho libro, parecía muy apropiado e interesante, ya que las fotografías eran reales y tenía animales salvajes variados, lo que permitía que se pudieran hacer variedad de preguntas e interacciones comunicativas, así como reconocer a los animales por sus nombres, pero en esta ocasión la niña solo observó el libro y la docente se encontraba con otros infantes en ese momento.

Asimismo, la docente también empleaba canciones atractivas, videos muy interesantes, láminas apropiadas a la temática de la que iba a hablar y otros elementos con los que desarrollaban temas con la niñez, todo lo anterior también se observó pertinente y adecuado para efectuar conversaciones en las que había participación de los menores, pues se ajustaba a las características que deben contener los materiales de acuerdo con Escalante y Caldera(2008); Camargo *et al.* (2013); Cervera Borrás, (s.f.); MEP (2017).

Por lo tanto, la docente de este caso asume su rol como mediadora en el espacio dispuesto para la infancia, al procurar que haya materiales de calidad y estrategias apropiadas a las características de la niñez del grupo, así como, al tratar de que estén organizados y en buenas condiciones.

En relación con los **materiales empleados por la docente**, esta subcategoría hace referencia a los materiales que utiliza la docente para desarrollar temáticas o llevar a cabo estrategias pedagógicas con la niñez.

A través de los materiales que, utiliza la docente en clase se pueden potenciar habilidades como el vocabulario y la comprensión oral cotidianamente; la educadora manifiesta realizar estrategias con cuentos o historias en las que se involucra a la niñez, al respecto también compartió que a veces les leía cuentos como los de la serie “Barco de vapor”, sin embargo, durante las observaciones realizadas no fue posible ver el empleo de dichas estrategias y en ningún momento se apreció a la docente compartir libros o cuentos con la niñez, por lo que se genera la duda de si se daba la lectura, ya fuera de manera grupal o de una forma más personal, con uno o con pocos de los menores.

Adicionalmente, la docente comenta “hay diferentes materiales de acuerdo al tema que estamos viendo, de acuerdo a lo que estemos desarrollando en ese momento.” (Entrevista Docente, Centro Infantil Privado), por lo que se extrae que los materiales que la educadora utiliza para trabajar diferentes actividades con la infancia son variados según lo manifiesta.

Lo anterior se pudo evidenciar mediante las observaciones realizadas, en una ocasión utilizó sombreros que repartió a la niñez para hablar del concepto matemático de correspondencia, se le vio traer cuentas de madera que los menores colocaban siguiendo patrones por color, se le escuchó hablar de acciones para favorecer y otras que perjudican al planeta tierra, las cuales estuvieron viendo en semanas anteriores, y había un cartel con el tema que evidenciaba lo que decía la docente; también se le observó traer materiales variados en relación con los medios de transporte, tema que estuvieron trabajando en varias ocasiones en las que se observó la clase,

La docente trae un cartel del cielo, carretera y agua para ver los medios de transporte y por dónde andan. Lo pega en la pared junto a la alfombra de encuentro grupal y pregunta a la niñez: ¿Por dónde van los carros? Estudiantes: por la calle. D1 consulta ¿Qué más puede andar en la calle? A: la bicicleta (mientras observan otros transportes que la docente tiene en la alfombra). (Observación 2, Caso A)

Tomando en cuenta lo que dicen Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017) los materiales que funcionan para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral pueden ser variados, lo importante es que se adecúen a la edad de los infantes y a su nivel de desarrollo, que sean atractivos, generen interés, posibiliten diálogos y la ampliación de vocabulario; los autores mencionados también destacan la importancia de que se realice lectura con la niñez para favorecer las habilidades de lectoescritura emergente.

A partir de lo observado se logró apreciar que la educadora utiliza estrategias y materiales variados, canciones, rimas, conversaciones formales e informales sobre temas cotidianos y sobre lo que trabajaban en clase, carteles, elementos concretos, videos que complementaban muy bien los temas desarrollados; se valía también de materiales presentes en el ambiente de aula con los que jugaban los menores y hasta de la merienda que traían, todo era empleado para realizar diálogos interesantes que permitían desarrollar comprensión oral ya que había variedad de preguntas y respuestas tanto por parte de la docente como de la niñez, además se daba el empleo de variedad de palabras que se explicaban, como globo aerostático,

vamos a ver otro medio de transporte que también vuela y se ve menos que los aviones, se los muestra y les dice ¿Qué es esto? mostrando una imagen, ella misma contesta porque la niñez no lo conoce, “un globo aerostático”, S dice: mi tío Javier anduvo en globo, D1 dice: sí, vamos a ver cómo inflan el globo aerostático,

les pone un vídeo en la computadora que trata de ese tema y les va explicando: vean es como de tela, le echan aire frío y aire caliente, vean cómo se ve chiquitito el carro a la par del globo, es muy grande, vean le echan aire caliente, ¿Ven la llamita de fuego? miren y esta es la canasta donde uno se sube, si no tiene aire caliente no se infla, en estas canastas pueden ir hasta cuatro personas, se hace mucho ruido, en la vida real también se escucha ese ruido, ven cómo se eleva, aquí va, en el vídeo se ve dónde va volando el globo (Observación 3, Caso A).

La docente se valía de videos como ese para mostrar a los menores algunos elementos que no podían ver en la vida real, y además lograba enlazarlos de una manera adecuada al tema de estudio, otro aspecto a destacar era que el video era un complemento, porque era la docente con su voz quien se encargaba de explicar y hacer preguntas, en este caso el video reforzaba el tema, ayudaba a introducir palabras nuevas o que estas fueran mejor comprendidas y asociadas con conocimientos previos.

Con respecto a los materiales empleados por la educadora, llama la atención el aspecto relacionado con la lectura a la niñez, pues la docente manifiesta que dicha acción sí se realiza, pero no se explica claramente en qué momento de la jornada y tampoco se le observa hacerlo, por lo que quizá no sea una actividad frecuente; y al respecto tanto Sidler (2017), como Escalante y Caldera (2008) destacan la importancia de leer a los infantes y dialogar en torno al texto, por lo que, a pesar de que se utilicen otros tipos de materiales se recalca esa necesidad, retomando toda la riqueza que aportan los libros al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la comprensión oral, como se mencionó anteriormente.

Para concluir este apartado, se puede afirmar que, la docente de este caso, aparte de la situación mencionada con respecto a la carencia de literatura, afortunadamente, empleaba otra variedad de técnicas y materiales para desarrollar temas o entablar conversaciones con la niñez, daba un gran énfasis a los materiales que tenían que ver

con los temas que trataban en clase y procuraba que los menores desarrollaran al máximo sus conocimientos en torno a estos, se valía de preguntas, elementos de la clase, objetos cotidianos u otros para generar diálogos y potenciar habilidades lingüísticas.

Como segunda categoría se tiene **conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez**, la cual es comprendida dentro de la investigación como: los saberes que posee el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez, tales como: habilidades lingüísticas, lectoescritura emergente, mediación pedagógica, estrategias didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de la infancia; a su vez esta se estructuró en dos subcategorías: saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral y, recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral.

En esta investigación se considera que la subcategoría: **saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral**, se refiere al conocimiento que demuestra la docente para promover el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral (conocimientos lingüísticos, de lectura emergente, mediación o de la importancia de las habilidades que se abordan).

La docente del Centro Infantil Privado es una persona con amplios conocimientos en lectoescritura debido a que se dedicó durante mucho tiempo a trabajar con grupos de preparatoria (nombre que el sector privado le da al nivel de Transición), además, posee muchos años de experiencia como educadora, por lo que sus palabras reflejan gran parte de este saber.

D1 manifiesta que el vocabulario y la comprensión oral son habilidades que se pueden potenciar en todos los momentos de la jornada en el centro educativo, desde que reciben a los menores en la institución, esto se evidenciaba diariamente en las conversaciones constantes que la docente mantenía con la niñez, ya fuera para hablar de

la merienda que iban a comer, de su mascota o cualquier otro tema que permitiera entablar diálogos, en este sentido.

Por otro lado, el MEP (2014) y Gaviria Boñol (2014) hablan de la lectoescritura como un proceso que inicia en las primeras etapas de la vida con las habilidades comunicativas, entre las cuales tienen un papel fundamental el vocabulario y la comprensión oral. Al respecto, la educadora se refiere a lo que es el desarrollo de vocabulario para ella, e indica que,

es como algo natural, porque se da en todas las culturas, los niños van desarrollando el vocabulario de acuerdo a las experiencias que van teniendo, de acuerdo al medio en que se desenvuelven, ellos van adquiriendo y desarrollando más vocabulario; también es muy importante la estimulación que ellos reciben en su hogar, desde que nacen, aún antes de nacer y cuando crecen, toda la estimulación que la familia primeramente les dé, y luego ya la parte de nosotros, la mediación pedagógica que podamos ofrecerles, como docentes; entonces así se va desarrollando el vocabulario, excepto que exista alguna dificultad que haga que ese vocabulario no logre desarrollarse de manera adecuada. (Entrevista Docente, Caso A)

La docente señala, como lo indica Vygotsky (1995), que la comunicación se va desarrollando en interacción social y con base en experiencias lingüísticas que el infante va teniendo; por lo tanto, el papel que juegan la familia y las personas docentes en esta etapa es básico para que se construyan habilidades fundamentales, como el desarrollo del vocabulario, pues como lo indican Marzano y Simms, (2013) y Beck *et al.*, (2013); para que el nuevo vocabulario forme parte del léxico de una persona es necesario que exista un enlace con conocimientos previos, es decir, como lo indica la docente, se deben establecer conexiones con las experiencias que el menor ha tenido y que exista una

mediación pedagógica desde los centros educativos para facilitar esas nuevas construcciones de conceptos.

En cuanto a la comprensión oral la docente manifiesta que “Es lo que el niño logre, es lo que él entiende de lo que está escuchando, es lograr llevar a la práctica lo que está escuchando.” (Entrevista Docente, Caso A) En esta línea, Cova Jaime (2012), señala que en la comprensión oral los mensajes son interpretados por quien los recibe con el fin de ser comprendidos, destacando la importancia de una escucha atenta. Por lo que se puede inferir que la docente posee claridad del significado de este término al relacionarlo lo que el infante comprende al escuchar y además al dar respuesta a lo escuchado ejecutando una acción adecuada al mensaje dado.

Además, la docente considera que habilidades como el vocabulario y la comprensión oral deben abordarse desde las edades tempranas,

desde que están bebés, desde las edades tempranas, entre más temprana sea la edad, mejor, y obviamente cuando uno llega a estas instancias, a lo que es la educación preescolar, pues eso es parte del trabajo que se hace todos los días y en todo momento y muchas veces uno tiene que buscar diferentes formas de hacer que los niños puedan comprender lo que uno quiere comunicarles y que ellos puedan comunicar y uno pueda entender lo que ellos dicen (Entrevista Docente, Caso A).

Aunado a lo anterior, asegura que esto va a tener consecuencias positivas posteriormente, ayudando al estudiantado a tener “mayores posibilidades de aprender, de desarrollarse, de asimilar mayores conocimientos” (Entrevista Docente, Caso A), lo que se enlaza con la evidencia presentada en este estudio en la que se indica que, es necesario que desde el nivel preescolar se cuente con un currículo que incluya habilidades de lectoescritura emergente como las señaladas, con el fin de facilitar la consolidación de

este proceso posteriormente de manera formal (Cotto y Del Valle, 2017 y Estado de la Educación, 2015 y 2017).

Adicionalmente, se le consultó sobre lo que para ella significa el concepto de mediación pedagógica, ante lo cual manifiesta:

para mí es la interacción que yo voy a tener con mis alumnos, no como la que sabe sino como una mediadora entre lo que ellos ya poseen, todo el bagaje de conocimientos que ellos traen, la experiencia que ya poseen, lo que yo puedo ofrecerles para ampliar ese conocimiento, es la mediación que yo hago entre lo que los rodea a ellos y lo que yo puedo ofrecerles, eso para mí es la mediación (Entrevista Docente, Caso A).

En este comentario la D1 hace un gran énfasis en tomar en cuenta el conocimiento previo y construir andamiajes que permitan ampliar y llevar más allá esos conocimientos, por lo que se observa una correspondencia entre la teoría Vygotsky (1978), quien habla de llevar al infante a alcanzar lo que él llama la zona de desarrollo próximo, a través de la mediación que realiza la persona adulta, en este caso la docente.

También MEP (2017) y Vargas (2019), al referirse a la mediación pedagógica hablan de las posibilidades que se ofrecen a la niñez y las diversas formas en que la persona docente potencia la construcción de aprendizajes, es decir no hay una única manera de mediar, en el caso de D1 ella tampoco se refiere a un único momento, ni a una forma de hacer mediación, por el contrario habla de mediar para conectar entre lo que el niño conoce, lo que hay a su alrededor y los conocimientos o posibilidades de aprendizaje que ella como docente puede ofrecer, por lo que se puede ver que su respuesta encaja bastante bien con lo planteado por diferentes autores en relación con el tema.

Durante las observaciones efectuadas en clase se evidenció que los conocimientos de la docente en cuanto a desarrollo del vocabulario, comprensión oral y mediación pedagógica se ponían en práctica en la cotidianeidad de diferentes maneras y

con diferentes grados de intencionalidad educativa, pero ya se abordarán más a fondo las intervenciones realizadas por la educadora en la subcategoría que corresponde a la mediación pedagógica.

Adicionalmente, en el caso A, la docente visualiza limitaciones en la formación recibida en la universidad y se refiere a algunas debilidades que para ella tiene el cuerpo docente de educación preescolar en cuanto a la formación para potenciar habilidades de lectoescritura emergente en la niñez, tomando en cuenta lo que ha podido observar en su entorno,

yo pienso que la formación de nosotros debería de incluir eso, cómo desarrollar todas esas habilidades que los niños ahora tienen, en lugar de limitarlos y decir: no, el niño tiene que jugar; sí, pero puede jugar y aprender y desarrollar otras habilidades. Yo pienso que como docentes sí sería bueno que nos capacitaran en todas esas áreas, que no las vimos tan específicamente en la universidad.

(Entrevista Docente, Caso A)

Para esta educadora la niñez actualmente es más perceptiva del mundo letrado que la rodea, de las palabras nuevas e indica que son habilidades que se deben potenciar, en lugar de detenerlos, puesto que desde edades tempranas tienen muchas capacidades que hay que desarrollar.

Por ejemplo, en la parte de fonética de los niños y todo ese desarrollo de esas habilidades como que a uno no se lo aclaran mucho, como que uno lo ve así por encima, y no se aclara mucho, pero cómo hay que ir desarrollando ciertas habilidades para que el niño pueda empezar la otra etapa que es de la lectoescritura, entonces estamos como atrasando, como reteniendo a aquel chiquillo que ya quiere correr y no puede. (Entrevista docente, Caso A)

Ante esto, autores como Ana María Carmiol, Ana María Rodino y el Estado de la Educación (2017 y 2019), hablan sobre la deficiencia que existe entre el cuerpo docente

de educación infantil en cuanto al desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente en la infancia, por lo que el problema que plantea esta docente, ha sido detectado también por dichos investigadores; razón por la cual, a pesar de que la educadora participante del estudio sí tuvo alguna preparación alrededor del tema, ella reconoce que lo hizo por su interés individual, pero que en general, la formación en el país no aborda, de manera suficiente, estas habilidades.

La subcategoría **recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral**, esta se refiere a los documentos de diversa índole como programas, cursos, guías, vídeos, libros, artículos u otros que la persona docente utiliza para informarse y aprender sobre el desarrollo del vocabulario y comprensión oral.

Rodino (2016), menciona la necesidad imperante en Costa Rica de que el cuerpo docente se actualice en áreas como el desarrollo cognitivo y la lectoescritura emergente, mediante capacitaciones, documentos u otros materiales. Tomando como base lo planteado por esta autora, es importante recalcar que la docente del Caso A, se ha estado actualizando en temas relacionados con los que se vienen abordando en este estudio,

yo durante el año pasado y este, he tratado como de actualizarme un poquito más, entonces he estado llevando algunos cursos acerca del tema; más que todo porque yo trabajo en la parte de lectoescritura; yo di mucho tiempo preparatoria, entonces yo trabajé con niños ya más grandecitos, entonces aprendían a leer y todo conmigo; entonces yo he estado como siempre muy cerca de esa parte; entonces yo he estado llevando otros cursitos acerca del desarrollo de lenguaje, el cerebro y el aprendizaje de la lectoescritura, varios cursitos ahí, entonces ahí me he ido como actualizando un poquito también, y siempre me ha interesado mucho esa parte. (Entrevista Docente, Caso A)

A partir de la respuesta de la educadora, se hace evidente que en su caso existe un interés por actualizarse en el tema, ya que siente afinidad e interés por la lectoescritura y ha tenido a su cargo grupos de preparatoria. Es importante añadir que, la docente participante de este estudio, además de tener a cargo un grupo en su institución, es la directora, por lo que se hace más probable que esté interesada en la actualización docente, ya que es una actitud que una directora debe promover entre el personal de su centro educativo. Por lo anterior, se destaca entonces, que muchos de los conocimientos que maneja la profesional, se deben a su actualización e interés por los procesos lectoescritores.

En cuanto a documentos que utiliza, aparte de los materiales de los cursos que ha llevado, menciona La Guía pedagógica del MEP, manifiesta que,

Para planear normalmente se usa la Guía del gobierno y luego cada maestra usa su creatividad y busca información de acuerdo a la edad que está trabajando y de acuerdo a lo que quiera desarrollar, obviamente es como la base de nosotros porque tenemos que tener algo básico y luego de ahí cada maestra le va incorporando; tenemos bebés de un año entonces desde el año vamos como un proceso verdad, vamos como una escalerita hasta el nivel más alto, entonces ahí se va se va ampliando. (Entrevista Docente, Caso A)

Como se ha mencionado durante el estudio, La Guía pedagógica tiene tres ámbitos de aprendizaje y uno de ellos consiste en “comunicación y expresión creativa” (MEP, 2017), sin embargo, no aporta una explicación que favorezca la comprensión del profesorado sobre la importancia de las habilidades de lectoescritura emergente y cómo es recomendable desarrollarlas en las edades tempranas.

En este caso, la docente indica que la usan como base, pero además cada docente de esa institución se asesora sobre la edad con la que trabajan y con documentos más específicos, pero es importante hacer ver, que a nivel de país, este es el

único documento accesible y de conocimiento por parte de todo el personal de educación infantil, por lo que no existe un documento oficial del MEP, con información detallada sobre los procesos de lectoescritura emergente que llegue al profesorado de este nivel.

Aquí es importante agregar, que aunque existen saberes en la docente del Centro Privado que le permiten trabajar algunas habilidades de lectoescritura emergente con la niñez a su cargo, en la institución el diagnóstico que se hace a la niñez al empezar el año no toca esos temas, y de acuerdo con Arriaga Hernández (2015) a través del diagnóstico educativo el profesorado puede fundamentar su actuación y establecer congruencia entre lo que se hace y lo que requiere el estudiantado; por lo que para la educadora es difícil saber desde dónde debe empezar a trabajar con la niñez el vocabulario y la comprensión oral en un principio, ya que primero debe observar a los menores en el aula para determinar qué necesitan en cuanto a estas habilidades y así saber cómo proceder.

En relación con la categoría **experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, el análisis se realiza por medio de las subcategorías: ambiente de aprendizaje, relación docente-estudiante, sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria y mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral.

El ambiente de aprendizaje consiste en cómo es el lugar donde la niñez en interacción con la persona docente y el espacio físico puede construir sus aprendizajes.

El aula del Centro infantil Privado estaba pintada de color celeste, era un poco pequeña y con pocas ventanas que daban a un corredor techado, por lo que a veces se requería iluminación y ventilación artificial, a pesar de esto se procuraba ofrecer un ambiente acogedor y apropiado para la niñez de ese grupo,

Hay 3 mesas de trabajo con sillas adecuadas a la estatura de los infantes, 4 estantes con materiales también a su alcance, un baño en el aula para uso de la

niñez y 2 alfombras (una para encuentro grupal y otra para juegos de construcción). Se observan también murales sobre la lluvia, un calendario para marcar el día y el estado del tiempo. (Observación 1, Caso A)

Como se evidencia, el ambiente se encontraba diseñado en función de la niñez, con la cantidad de mesas y sillas que necesitaban para que todos tuvieran un espacio, muebles adecuados a su estatura, que proporcionan autogestión, es decir que puedan desenvolverse de la manera más independiente posible por el espacio, sin depender de que un adulto les alcance los materiales de trabajo, como lo indica Red LEI (2022) “los educadores y cuidadores de la primera infancia cumplen un rol muy importante en diseñar y organizar ambientes funcionales de aprendizaje en los cuales se procura que la niñez despliegue al máximo sus potencialidades” (Red LEI, 2022, p.40).

Considerando lo anterior y lo señalado por Red LEI, se puede decir que, aunque el espacio no era muy amplio se trataba de que tuviera lo necesario para que fuera funcional para la infancia, se cuidaba el espacio entre las mesas, había diferentes lugares para sentarse a hacer uso de materiales (sillas o alfombras), el baño estaba dentro del aula, la decoración era estéticamente agradable y todo estaba ubicado al alcance de la niñez, por lo que se puede notar ese rol docente de organizar con cuidado y de manera reflexiva el salón de clase.

Aunado a esto, el centro educativo contaba con un espacio al aire libre al cual iban los grupos de la institución por separado y en su respectivo horario cada día, y aunque el patio también era pequeño, se tornaba como parte importante de la institución, considerando la necesidad de la niñez de jugar en el espacio exterior; este lugar tenía un espacio libre para correr o caminar y otra zona techada con toboganes y casitas para los menores, por lo que se percibía que también era un espacio pensado para ellos.

Al trabajar en el aula, “los niños van eligiendo libremente la actividad que desean realizar y pueden cambiar de lugar si lo desean, algunas actividades pueden realizarse en

pequeños grupos y otras de manera individual” (Observación 1, Caso A), por lo que se denota un ambiente de libertad y flexibilidad, donde cada quien busca el material con el que desea trabajar de acuerdo con su interés, de ahí la importancia de que los materiales disponibles para la niñez sean variados, interesantes y ayuden a desarrollar diferentes habilidades y conocimientos, de ese modo, cualquier material que se elija cumpliría con alguna intencionalidad educativa, Vargas (2019) y MEP (2017), lo anterior se puede lograr siempre y cuando a la par del uso de los materiales haya una mediación oportuna, al respecto en el Caso A fue posible observar diversas mediaciones intencionadas cuando los menores trabajaban en el ambiente de aula y muchas de estas propiciaban diálogos y utilización de vocabulario variado por parte de los menores.

Por otra parte, en una de las ocasiones en que se observó, el aula se encontraba acomodada de otro modo y había elementos diferentes en algunos espacios, “el aula está acomodada diferente, hay una alfombra nueva para el encuentro grupal. Cambiaron el espacio del supermercado y ahora es un restaurante, han puesto material variado y atractivo, nuevos trastos y comida de madera y plástico” (Observación 4, Caso A), por lo que se evidencia ese diálogo que la persona docente debe establecer con el ambiente, como lo plantea Vargas (2019), donde se reflexiona y se analiza lo que hay en el espacio para cambiar lo que ya no se utiliza e introducir elementos considerando intereses y necesidades de la infancia.

En cuanto a la **relación docente-estudiante**, esta subcategoría se refiere a la forma de interactuar de la docente con la niñez a su cargo, lo que la lleva a establecer un tipo de comunicación de acuerdo con su personalidad y emociones.

La docente del Caso A mostraba una actitud amistosa con la niñez mientras estaban en el patio, en ocasiones sentaba a alguno de los menores en sus regazos y les conversaba de manera informal, de igual forma, mientras merendaban en el aula

mantenía este tipo de conversaciones, pero en algunos esos momentos era evidente que tenía intención de hacer diálogo con la niñez y procurar que estos expresaran sus ideas.

La docente dice voy a sentarme aquí para verlos a ustedes y lo bien que comen.

Esas galletas se llaman “yemas” le comenta a I, ¡y son deliciosas! Mientras comen,

A comenta a la docente: el azul se convierte en morado; ella le dice el color

morado se hace con el rojo y el azul. (Observación 4, Caso A)

En esta línea, se puede analizar que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea adecuado para la niñez, no se puede descuidar la socio afectividad, establecer vínculos de confianza y cercanía entre la persona docente y la infancia es esencial para un desarrollo pleno de los menores, al respecto Red LEI (2022), citando a Peralta Espinosa (2008), señala que,

el aprendizaje integral aborda lo social, adaptativo, académico y motor para facilitar el desarrollo de habilidades esenciales para la vida; respeta el progreso individual; ofrece procesos flexibles y adecuados a las necesidades y realidades sin sobre exigencia; y propicia la interacción en ambientes naturales. (p.18)

Por ende, se puede inferir, que la docente mantiene una actitud muy amena con el estudiantado, provocando en estos sentimientos y actitudes que demuestran confianza, apertura al diálogo, realizando intercambios comunicativos de manera natural.

Por otra parte, también se observó que cuando al corregir a los infantes había interacciones respetuosas, y tanto la docente como la asistente se colocaban a su nivel, es decir, se sentaban o agachaban para conversar de frente a la niñez.

Dos niños juegan con carros y legos, pero pelean, la docente se acerca y se coloca a su altura para hablarles, les sugiere compartir y les muestra cómo hacerlo, les explica qué puede usar cada uno. Los niños continúan jugando más tranquilos. (Observación 1, Caso A)

De acuerdo con lo observado, las intervenciones que se daban en momentos de conflicto entre la niñez se hacían con respeto, en ocasiones se hablaba de manera firme, pero manteniendo una relación cordial, se hacía modelaje sobre cómo resolver el problema o se sugerían ideas, por lo que incluso estos momentos lograban hacer que los menores construyeran relaciones de confianza con la docente, pues esta demostraba preocuparse por su bienestar y velaba porque se mantuviera un buen trato entre ellos.

Otro tipo de situación que fue posible observar fue el caso de una niña que se sentía triste desde que llegó a la institución ese día y preguntaba por su mamá. Ante esto la docente se mostró empática y entablaba conversaciones con la menor, procurando que se sintiera más tranquila,

La docente se dirige a la niña que sigue triste (E), y le pregunta: ¿Es cierto que te compraron una camisa de la sele? E: sí. D1: Y mañana que es el partido ¿La va a traer? La niña asiente. D1: Mañana hay que traerla. La docente continúa acompañando a E sentada a su lado. La niña expresa que quiere a su mamá, la docente le dice que uno puede querer a la mamá, pero de igual manera, jugar. (Observación 1, Caso A)

De esta manera, se evidencia lo que indica Peralta Espinosa (2008), al mencionar la importancia de atender la parte social, la adaptativa, ser flexibles y adecuarse a las realidades. D1 tomó en cuenta esos aspectos a la hora de apoyar y ayudar a E que se sentía triste y no deseaba jugar en el patio con sus compañeras y compañeros. Como lo recalca la autora, atender estos aspectos es parte de un aprendizaje integral.

En síntesis, esta educadora toma en cuenta lo señalado en Red LEI (2022) quien considera la relación socio afectiva entre docentes e infantes como un aspecto esencial en educación infantil, en este caso, la docente se preocupa por construir y mantener un vínculo afectivo seguro con los menores a su cargo, hay respeto hacia estos y con su

manera de hablarles y preocuparse por sus situaciones les transmite confianza y los hace sentir valorados.

Respecto a la **mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, se consideran aquí aquellas estrategias intencionadas realizadas por la docente con el propósito de promover el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en la niñez.

Para Vygotsky (1978), la infancia construye sus conocimientos en interacción social y requiere de andamiajes, acompañamientos y mediaciones por parte de una persona que ya domina ciertas destrezas o habilidades para que el menor logre alcanzarlas; la educadora del Caso A utilizaba estrategias y mediaciones variadas, que le permitían ayudar al estudiantado a desarrollar diversos aprendizajes.

Al referirse a algunas de las estrategias que se emplean en el salón de clase para propiciar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, durante la entrevista que se llevó a cabo con ella, la docente menciona lo siguiente,

estrategias hay muchas, pero yo trato de que ellos siempre puedan expresar lo que sienten, expresar emociones, sentimientos, que ese bagaje de lo que ya ellos traen de su hogar, cuando llegan aquí lo puedan ampliar; se les ayuda un poquito con la parte de movimientos de la lengua, este tipo de juegos, para los que tienen dificultades, yo recibo chiquitos de 3 a 4 años, entonces, yo hago muchos juegos de esos, para que ellos puedan ejercitarse, porque hay unos que todavía están hablando con algunos fonemas que no pronuncian, entonces yo empiezo con esa parte. (Entrevista Docente, Caso A)

Como se aprecia la docente reconoce que la infancia tiene conocimientos previos, algunas habilidades que han ido construyendo y que al llegar al centro educativo se van perfeccionando a través de la mediación docente, ante esto destaca los ejercicios orofaciales que se pueden llevar a cabo para mejorar habilidades lingüísticas y tratar de

que se pueda favorecer la adecuada pronunciación de las palabras, esta actividad comentada por la docente se pudo registrar en una de las observaciones efectuadas en el aula,

Cuando llego están en las actividades iniciales del encuentro grupal. Realizan ejercicios orofaciales con la lengua, dirigidos por la docente. D1 dice vamos a mover la lengua en diferentes direcciones, la vamos a ejercitar para pronunciar mejor, ¿quién puede sacar la lengua y subirla hacia la nariz? los niños lo intentan, algunos lo logran hacer, E dice: no puedo. D1: Inténtalo y E lo hace, D1: esta vez lo lograste, ¡eso, muy bien! dice la docente, vez que si puedes. (Observación 4, Caso A)

Con actividades como la anterior la docente realizaba andamiajes para ayudar a la niñez a comunicarse de manera más efectiva, de modo que con la práctica constante sus palabras fueran más claras, favoreciendo así poder responder mejor a preguntas, ser comprendidos por los demás y lograr pronunciar vocablos de manera correcta.

La docente mediante la entrevista hace referencia a otras estrategias que considera también muy importantes y que contribuyen al desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en los infantes,

también cantamos mucho, escuchamos cuentos, les enseño poesías para que ellos vayan ejercitando la memoria; también se conversa alrededor de los cuentos y de todo; yo creo que todas las maestras de preescolar somos muy hablantinas, siempre se conversa mucho con ellos, y a nivel personal, nosotros al chiquito que está a la par siempre le estamos preguntando ¿y cómo le fue hoy? ¿qué hizo? entonces además de que se hace un vínculo con el niño, también se desarrolla el lenguaje; cuando ven un libro también se hace conversación de lo que está pasando, ¿por qué será?, que ellos puedan denotar y connotar lo que están viendo la imagen. (Entrevista Docente, Caso A)

De lo anterior se puede mencionar que tanto las canciones con movimientos, las poesías y los diálogos constantes con la niñez se observaron en todas las ocasiones en que la investigadora asistió a este centro educativo; sin embargo, como se mencionó con anterioridad, no fue posible ver a la docente mostrar literatura o narrar historias con libros a la niñez, por lo que no se pudo observar si había preguntas o conversaciones alrededor de las lecturas.

Sin embargo, se recalca que todas las estrategias mencionadas por la educadora forman parte de las proponen los autores que se consideran en esta investigación y que recomiendan materiales y estrategias para contribuir con la comprensión oral y enriquecer el vocabulario en la niñez (Escalante y Caldera, 2008, Camargo *et al.*, 2013; Cervera Borrás, s.f. y MEP, 2017), por lo tanto, son actividades valiosas y que favorecen las habilidades que interesan en este estudio.

Algunos ejemplos de estas actividades en el aula se registraron durante las observaciones, como los cantos donde se realizan movimientos al comprender lo que ayudan a comprender lo que dice la canción,

Los infantes cantan una canción en la que hacen movimientos con manos y dedos imitando acciones de bañarse, vestirse y otras. Después realizan un juego de dedos de una arañita. Mientras cantan la docente dirige y la niñez imita movimientos y canta. (Observación 2, Caso A)

También se consideraron muy significativas y útiles para reforzar vocabulario y favorecer la comprensión oral, las conversaciones que se daban acerca de los temas que se trabajaban en clase,

D1 aprovecha el tema de conversación y cuestiona ¿Qué diferencias encontramos entre el carro y la bicicleta?

S: El carro tiene 4 llantas y la bici 2.

B: En el carro pueden ir muchas personas y en la bicicleta solo una.

D1 saca otra tarjeta con un helicóptero.

A: ¿Sabía que yo tengo dos bicicletas en mi casa? Una para mi hermana y otra para mí.

D1 asiente. Ahora saca otra tarjeta con un helicóptero y dice ¿Qué es esto?

S: Un helicóptero.

D1: Yo nunca me he subido en un helicóptero. ¿Quién de ustedes se ha subido a uno?

N: Mi mamá anduvo en avión.

Ahora D1 muestra una tarjeta con un globo aerostático y pregunta: ¿Este anda por el agua, la tierra o el cielo? Varios niños contestan que por el cielo.

(Observación 2, Caso A)

Este tipo de preguntas son sumamente valiosas y permiten a la niñez, reflexionar, analizar, antes de construir una respuesta, los llevan a pensar y contestar a partir de sus conocimientos previos, basándose en sus vivencias y en lo que han podido ver, además deben poner en práctica la escucha atenta (Cova Jaime, 2012) y comprender la pregunta para dar una respuesta asertiva.

También se observó el uso de videos de forma que complementaban muy bien los temas vistos en clase, se utilizaron por ejemplo para hablar de medios de transporte como los globos aerostáticos y también cuando se acercaba la celebración de la Anexión de Guanacaste a Costa Rica, presentó videos donde se mostraban comidas, trajes y actividades representativas de dicho lugar, mientras ella explicaba lo observado en los videos, por lo que el recurso era empleado con intencionalidad educativa y objetivos claros, sin que la infancia centrara su atención exclusivamente en las imágenes del video, pues se acompañaban con explicaciones importantes, diálogos y preguntas sobre lo observado.

Por otra parte, llama la atención el abordaje que se daba al vocabulario nuevo, el cual se iba generando mientras se observaba una imagen u otro elemento relacionado con algún tema que trataban en clase, por ejemplo, al hablar sobre los barcos haciendo uso de una imagen de uno, la docente pregunta,

¿Saben qué es esto? pregunta D1, señalando una parte de la imagen. A: Una cuerda de pescar. D1: no, se llama un ancla y es muy pesada, sirve para que el barco se pueda detener. Sí hay muchos peces cuando van a pescar o el barco necesita detenerse en un lugar lanzan el ancla y como pesa mucho hace que el barco se detenga. (Observación 2, Caso A)

Lo importante aquí, es que se pudo ver durante las observaciones que las palabras nuevas se retomaban, ya que algunas veces mientras se realizaba el encuentro grupal, fue posible escuchar a la docente hacer diversas preguntas a los menores sobre los medios de transporte que habían estado trabajando en días anteriores, por ejemplo: ¿Cómo se les decía a las personas que conducían los aviones? O ¿Cómo se llamaba esta parte del barco? Por lo que el vocabulario se recordaba nuevamente, posibilitando así que la niñez lo pudiera emplear con mayor facilidad.

Las intervenciones planeadas y con temas específicos o en las que se trabajaba nuevo vocabulario, se dieron principalmente en los períodos de encuentro grupal, y en los demás momentos de la jornada, lo que se observó fueron diversas conversaciones informales con los menores, algunas de estas denotaban una intencionalidad educativa, y en otras ocasiones cuando un infante mostraba interés por comprender algo la docente se mostraba anuente a explicar.

“C se ha acercado al mural del planeta Tierra triste y feliz y pregunta ¿Por qué hay un planeta triste y uno feliz?

D1 se acerca para explicarle y le dice: ¡Ah, es que esto lo vimos la semana pasada, pero como usted no vino, voy a explicarle! Vea, si nosotros cortamos los

árboles ¿Cómo se pone el planeta? Si echamos humo con los carros, si ponemos las compras en bolsa plástica, ¿Cómo se pone el planeta? ¿Feliz o triste? C: Triste Luego dos niños más se interesaron con la explicación y se acercan, la docente agrega y si cuando vamos al baño cerramos la llave, si llevo las cosas a reciclar, si limpiamos la basura, ¿Cómo se pone el planeta? Feliz, dicen M y C. D1 dice: Todos tenemos que cuidar al planeta.” (Observación 1, Caso A)

La explicación anterior la realizó la docente a una niña que no había venido durante la semana en que hablaron de ese tema, ella al ver el mural se mostró interesada y preguntó a la educadora de qué se trataba, por lo que esta, de manera amable le explicó, esto ocurrió mientras los menores estaban trabajando en los espacios del aula.

Por todo lo expuesto se puede notar que D1 posee conocimientos acerca del desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, como la importancia de aprovechar los conocimientos previos que menciona Beck, *et al* (2013) y al facilitar los procesos de comprensión a través de diálogos desarrollados en momentos de atención, como señala Cova Jaime (2012), además, constantemente realiza diversas intervenciones, acciones y estrategias didácticas que emplea con la niñez, sin embargo, se recalca como una debilidad la falta de lectura durante la jornada de la mañana, que fue cuando se realizaron las observaciones, es posible que durante la tarde se practique dicha actividad, sin embargo al no haber libros en el espacio de aula existe la duda de si esto realmente se practicaba.

La subcategoría **sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria**, se refiere a los sentimientos que manifiesta la docente de forma verbal y no verbal en relación con situaciones que tienen que ver con su labor en torno al desarrollo del vocabulario y comprensión oral.

Dentro de los relatos de esta docente, se revelan algunos sentimientos en torno a la actualización docente; en este punto, ella percibe que actualmente existe mucho

material para informarse y actualizarse, asegura que “todo está a un clic de distancia”, que las posibilidades sí existen, lo que pasa, es que el profesorado suele mantenerse al margen de esto. Por lo que ella percibe que, para buscar este tipo de material solo hay que tener disposición.

Es decisión de cada una, yo pienso que, si uno no se actualiza y no busca, se queda, o sea, cada uno se queda con lo que quiso quedarse, el mundo está abierto a enseñarnos y aprender, pero si uno no está interesado en ir a aprender y saber cómo hago yo para poder hacer mejor mi trabajo en mi aula, en el día a día, voy a dar lo que tengo, nada más, depende mucho de la de la necesidad que la persona sienta de capacitarse más. (Entrevista docente, Caso A)

Por lo anterior se denota que esta docente tiene deseos de superación y se siente capaz de aprender y actualizarse a pesar de que ya es una persona que ha laborado por 30 años en esta profesión, esto no la limita para sentir deseos de mejorar su práctica; por lo tanto, se hace evidente que, en su caso, existe amor a lo que hace, por lo que trata de esforzarse constantemente. Ante esto, Larrosa (2007) manifiesta que todo lo que hace el personal docente en su diario vivir se convierte en experiencia y esto posteriormente le permitirá hacer los cambios que crea pertinentes en su quehacer.

Por lo tanto, la actualización que plantea esta educadora es parte de la experiencia que el personal docente puede adquirir en su camino y mediante esta, puede cambiar en lo que crea necesario, para tratar de tener un mejor desempeño profesional.

Otro aspecto que señala la educadora en relación con su sentir es la preocupación que le genera el hecho de que el profesorado no favorezca las habilidades de lectoescritura emergente en la niñez,

Lo que pasa es que, si nosotros no hacemos bien ese proceso, podemos cortar e interferir en eso. Hay estudios en muchos países que han hecho, que dicen que muchas de las dificultades que tienen los estudiantes vienen a raíz de que no hubo

un buen desarrollo de todas estas habilidades hasta llegar al otro lado. (Entrevista docente, Caso A)

Por esta razón, la docente considera que es necesario que exista conciencia de que se requiere aprender acerca de las habilidades que benefician el desarrollo de la lectoescritura emergente y cómo favorecerlas en la infancia, con el fin de evitar detener a la niñez que requiere avanzar en ese proceso, y, por el contrario, ayudarles a través de la mediación que realiza la persona docente, para superarse y desarrollar con éxito habilidades como el vocabulario y la comprensión oral.

HUÉ (2008), mencionado por Borjas (2019), afirma que, “no hay identidad profesional desvinculada de la identidad personal, dado que junto a la dimensión cognitiva aflora la emocional” (p. 1024), por lo que, todos estos sentimientos de angustia y de superación, forman parte de la persona total que es esta educadora y la constituyen como la docente que es.

Finalmente, considerando toda la información aportada por la docente y las observaciones realizadas, así como lo que indica la evidencia de las investigaciones consultadas, se puede afirmar que en el aula del Caso A se ofrecen materiales variados y pensados en función de la niñez, quienes tienen a su alcance todo lo que necesitan para desenvolverse con autogestión, además muchos de estos materiales a través de las mediaciones docentes se prestan para desarrollar diálogos, conocer nuevo vocabulario y de este modo también potenciar una mejor comprensión oral; asimismo la docente maneja conocimientos en torno al desarrollo de las habilidades de lectoescritura que le son de utilidad y trata de poner en práctica en sus mediaciones, las cuales en muchos casos tenían intencionalidad educativa.

Por lo tanto, en este caso fue posible observar que se daba el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en diversos momentos, a veces de forma planeada y en otras ocasiones surgía de manera natural, considerando que las mediaciones no son

exclusivas de un momento de la clase, como lo plantea Vargas (2019). También se hace importante recalcar el hecho de que la educadora es una persona que gusta de actualizarse y siente afinidad por la lectoescritura por lo que ha buscado capacitaciones en esta área. Sin embargo, se encontró como debilidad la carencia de libros dispuestos para la niñez, un espacio atractivo de literatura y no fue posible evidenciar si había momentos en que se leyera a la niñez, como lo recomiendan Escalante y Caldera (2008), quienes destacan la necesidad de contar con literatura en el salón de clase.

4.1.2 Caso B: Docente de CECUDI (D2)

Para el caso B se desarrollará una explicación del contexto, la institución, el grupo de infantes, la persona docente y luego se presentará el análisis mediante las categorías de análisis.

4.1.2.1 Contexto

El Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI) que se tomó en cuenta en esta investigación se encuentra ubicado en el cantón de Palmares de Alajuela, a 1 kilómetro del centro del cantón.

Palmares es una zona que se encuentra entre lo urbano y lo rural, se cuenta con todos los servicios básicos de agua potable, electricidad, internet, telecomunicaciones; en todos los distritos hay escuelas y centros infantiles cercanos; hay opciones educativas en el cantón tanto en el sector público como en el privado y estos servicios abarcan niñez desde el nacimiento hasta la formación universitaria.

La comunidad donde se ubica la institución, al igual que el resto del cantón, está dedicado principalmente al comercio, fabricación de muebles, cultivo de café y plantas ornamentales. (Municipalidad de Palmares, 2017). El distrito es atravesado por la Autopista Bernardo Soto, la cual comunica con otras carreteras principales del país, lo que facilita el traslado de personas o productos a diferentes sectores de Costa Rica.

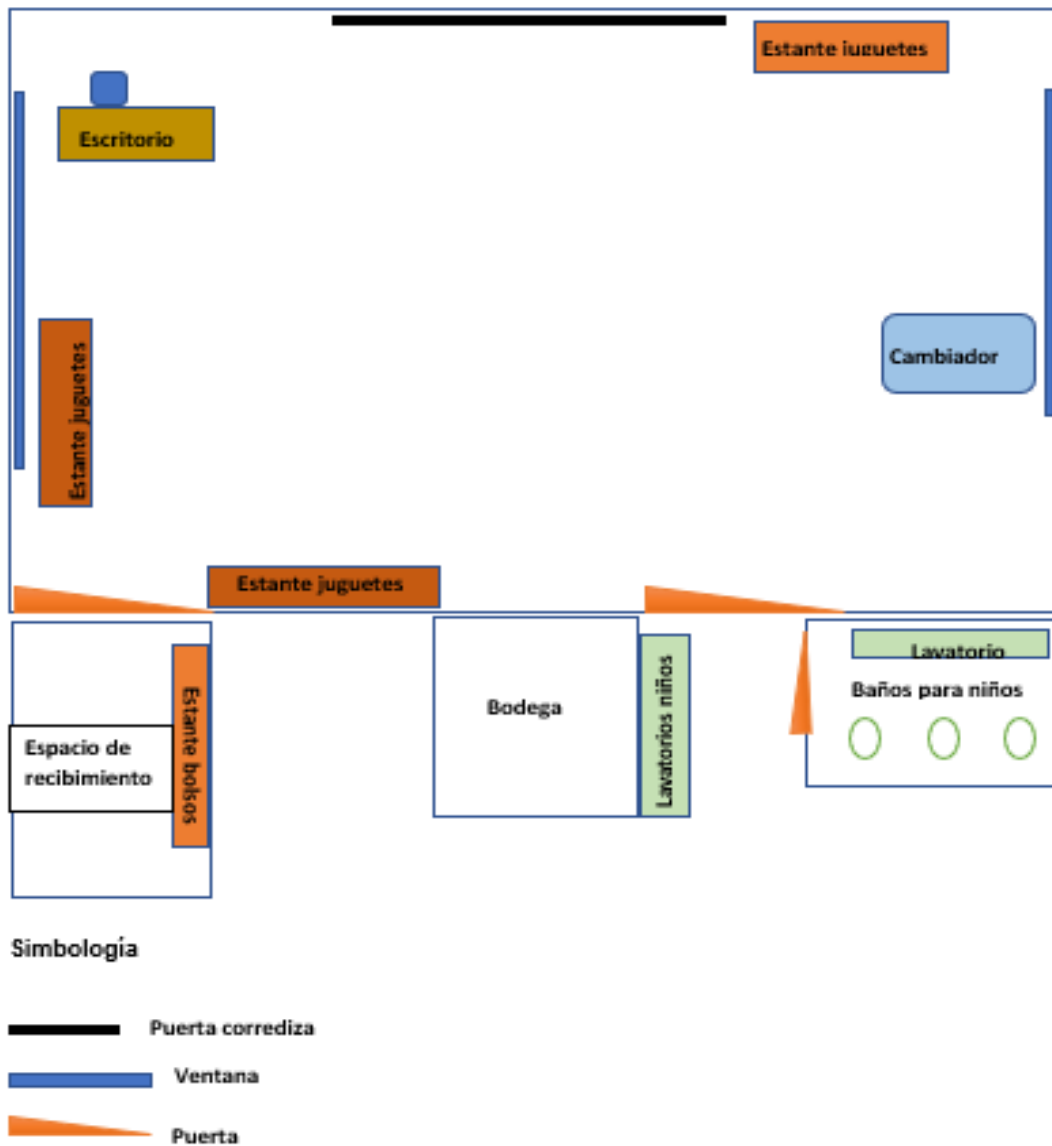
4.1.2.2 La institución: CECUDI

El Centro Educativo forma parte de la Red de Cuido en Costa Rica, la cual tiene como finalidad instaurar un sistema de cuidado y desarrollo integral infantil que esté al alcance de todos independientemente de su situación económica (Red de Cuido y Desarrollo Infantil, s.f.).

El CECUDI es una institución cuyo estudiantado posee gran vulnerabilidad social y económica, el financiamiento de sus recursos está a cargo de la Municipalidad, sin embargo, el material que tienen para trabajar con la niñez es escaso; y en el aula predominan juguetes donados por personas vecinas del lugar, según lo comenta la docente.

En cuanto a la infraestructura y condiciones del lugar, el edificio se observa bastante nuevo, con amplio espacio para las diferentes actividades que se realizan en la institución; una zona verde, que a pesar de ser amplia, durante el invierno tiende a empozarse el agua y eso dificulta su uso; una zona de recibimiento donde se ubica el espacio para que la niñez guarde sus pertenencias dentro de un estante, un comedor amplio y cocina con una división adecuada para que la zona sea segura para la infancia, el espacio cuenta con algunas mesas largas y bancas para los párvulos de mayor edad y muchas sillas de comer para bebé que incluso son usadas por niños de tres años. La institución cuenta con tres aulas amplias, una de sala cuna, otra para niñez de 2 a 4 años y otra para infantes de 4 a 6 años; una dirección, un baño para adultos y un baño para la infancia con varios servicios sanitarios y lavatorios; los baños se ubican en medio de la zona de comedor y el aula en donde se efectuaron las observaciones.

Figura 3. Croquis del aula del CECUDI.



Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones en el aula.

El aula que se considera en este estudio para la realización de observaciones es la de niñez entre 2 y 4 años; esta cuenta con un espacio amplio, con tres ventanales que aportan suficiente ventilación e iluminación, el piso es de cerámica, tiene adjunta una bodega para guardar materiales, un lavatorio para manos a la altura de la niñez con 5

tubos y los servicios sanitarios de la niñez que también son aptos para su estatura. El aula cuenta con poco mobiliario: un escritorio para la docente, tres estantes para juguetes y un cambiador de pañales, no se observan alfombras en el piso, mesas con sillas para la niñez, ni divisiones por espacios o áreas de trabajo.

4.1.2.3 El Grupo de infantes

La docente 2 (D2) trabaja junto con una asistente y tienen a su cargo un grupo de 22 infantes, de los cuales 12 tienen entre 2 y 3 años de edad, y 10 de ellos tienen entre 3 y 4 años, lo que hace que el grupo y sus necesidades sean muy diversas.

Peralta (1993), citada por Chaves (2004) indica que un grupo con infantes de 2 a 4 años de edad debería ser de 20 párvulos y tener una docente y dos asistentes, por lo que el grupo debería ser más reducido y contar con el apoyo de otra asistente.

La mayoría de los educandos tienen condición de vulnerabilidad (17 infantes de la totalidad del grupo), por lo que el Instituto Mixto de Ayuda Social o el Patronato Nacional de la Infancia son las entidades que pagan el servicio de estos en la institución, con el fin de ofrecer un apoyo para que los padres trabajen; los demás menores poseen una situación económica media. (Entrevista a Docente, CECUDI)

En cuanto a la preparación académica de los padres la educadora manifestó que la mayoría estudian, pero no tienen títulos universitarios.

Por otra parte, en el CECUDI se realizan ocasionalmente actividades donde se integra a las familias de la niñez como: día familiar, excursiones, actividades navideñas; además de otras que la docente planea durante el año, por ejemplo, un taller de masaje infantil; a estas actividades las familias se integran y se muestran participativas, según explica la docente.

4.1.2.4 La persona docente del CECUDI

D2 es la persona encargada del grupo de niños y niñas en el CECUDI, tiene 10 años de experiencia ejerciendo como docente y asistente de primera infancia, dentro de

los cuales ha laborado en una institución privada como asistente del nivel Materno Infantil y en el CECUDI durante 7 años, ejerciendo como docente de niñez de 2 a 4 años de edad; estudió Educación Preescolar y actualmente es egresada de una Licenciatura de Preescolar con énfasis en Estimulación y Corrección del Lenguaje, sin embargo, ella afirma que no terminó su tesis.

Seguidamente se presenta el análisis de la información recolectada por categoría y subcategorías.

4.1.2.5 Análisis de resultados Caso B

Al igual que en el caso anterior, el análisis de resultados se realiza por medio de categorías de análisis establecidas para este estudio.

La categoría **Materiales para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles** que fue descrita en el caso A, se subdivide en las subcategorías: materiales dispuestos para la niñez, calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral y materiales empleados por la docente.

En cuanto a los **materiales dispuestos para la niñez** en el Caso B, había una evidente escasez de materiales y mobiliario dispuesto para la niñez, según Red LEI (2022) se considera una buena práctica “contar con la cantidad necesaria de mobiliario y verificar que su ubicación permite el tránsito”. (p.39); en esta institución, a pesar de que la infraestructura del edificio estaba bastante nueva y en buenas condiciones, llamaba la atención observar el aula para 22 infantes sin espacios definidos, sin alfombras, y solamente tres estantes que contenían unas pocas cajas con juguetes desordenados (algunos carros, muñecos, legos, unos juguetes como para bebé), los cuales no eran usados como material educativo, solamente para jugar como los menores quisieran, y según decía la educadora, fueron donados por personas vecinas.

En los muebles, no se observan materiales como rompecabezas, libros, juegos con tarjetas o de ensamble, junto a un escritorio del aula hay un mueble cerrado de las maestras con gavetas y también una bodega donde guardan materiales como mesas, sillas, lápices de color, hojas bond; pero el material accesible a los infantes es escaso y poco atractivo, poco interesante, en especial para los mayores, no tiene reto cognitivo. (Observación 1, Caso B)

Anteriormente se mencionó que el vocabulario y la comprensión oral podían trabajarse con variedad de estrategias y elementos del ambiente; sin embargo, para que la niñez desarrolle diversidad de habilidades, adquiera nuevos conocimientos y aprendizajes, el aula de preescolar o educación infantil debe contar con recursos; pues como se manifestó en la descripción del contexto, a este centro asisten muchos menores en condiciones de vulnerabilidad, que posiblemente no cuentan en sus casas con materiales educativos y lo esperable de un centro infantil es que el espacio donde la niñez se desarrolla sea más enriquecedor que lo que hay en casa.

El MEP (2017) dice que los materiales que se utilicen en educación infantil deben ser estéticos, pertinentes, multifuncionales, favorecer el desarrollo integral, deben estar bien organizados, y lamentablemente, la realidad observada no cumplía con ninguna característica de estas, es decir, no había un espacio enriquecido para el aprendizaje, no había áreas de trabajo organizadas según los materiales que contienen, había infantes que permanecían en ese lugar de 8 am. a 5 pm. y los materiales del ambiente no ofrecían oportunidad de explorar, aprender, descubrir, ni siquiera les incitaban a usarlos a muchos de ellos, en variedad de ocasiones se observó a los menores permanecer acostados en el suelo sin hacer nada por largo rato, pues no les atraía lo que había en el aula.

Al entrevistar a D2, ella reconoce que en su aula lo que hay son juguetes y, manifiesta que no le es posible tener libros debido a que la infancia con la que trabaja por su edad, no les da un uso adecuado,

nosotros tenemos como simplemente juguetes, en la otra aula sí hay como más libritos y así, pero yo no tengo libros de pasta dura para darles a ellos, porque ellos, bueno, los más pequeñitos, están en un momento en donde exploran mucho con la boca, se chupan las cosas, entonces, los libros en el aula, como que a veces les pongo, cuando hago actividades dirigidas, pero se los tengo que quitar, porque los chupan, los muerden y los rompen. (Entrevista Docente, Caso B)

Por lo que dice la docente se evidencia que son muy reducidas las posibilidades de la niñez de tener acceso a libros en este espacio, en ninguna de las observaciones realizadas se vio a los menores tomar un libro en sus manos para ojearlo, solamente la docente les leyó “los libros de José” que son los únicos que a veces utiliza, pero no para que los infantes los manipulen, “para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura es importante que los adultos lean a los niños desde los primeros años de vida y les den la oportunidad de jugar con materiales escritos y hacer trazos con diferentes materiales y superficies.” (Camargo *et al.*, 2013, p.17)

También la Red LEI (2022) recomienda libros fabricados con materiales resistentes para las edades tempranas, haciendo notar la necesidad de que desde los primeros años de vida exista ese contacto con libros, no solo que el adulto lea a la niñez, sino también, que esta toque el material de lectura, lo observe de acuerdo con su interés, que pasen las páginas y vean las letras o dibujos, con el fin de que exista esa motivación hacia la lectura.

El CECUDI cuenta con unos pocos libros de uso común para todas las docentes de la institución, en una de las visitas a la institución la investigadora tuvo la oportunidad de observarlos “tienen algunos libros en una oficina que pueden turnar para su uso, pero algunos son como para estudiantes de primaria, con espacios para escribir respuestas a preguntas incluso.” (Observación 4, Caso B), unos de los libros eran de personajes como Mickey y Plaza Sésamo, otros como los “Cuentos de mi tía Panchita” que son de una

autora costarricense, pero contiene cuentos para adultos, pues son sumamente largos y sin imágenes, además de un lenguaje no muy claro para la niñez; se observaron también algunos cuentos clásicos (la sirenita, ricitos de oro, caperucita) pero de un material suave; solamente encontré dos libros que parecían apropiados para la infancia de ese grupo por ser de pasta dura y por su contenido; uno de ellos era de elementos cotidianos como cuchara, tomate, plato; solo con imágenes, como para trabajar vocabulario; y otro era de preguntas y respuestas (adivinanzas), por ejemplo, hacía la pregunta: ¿Por dónde viaja el tren? Y al levantar tres tapas una opción decía rieles y traía el dibujo de estos, las demás opciones eran otros elementos incorrectos para responder.

La investigadora percibe que el material de lectura disponible para la infancia es escaso, pero además se denota que falta un poco de intención para sacarle algo de provecho a lo poco que hay, así como, enseñar a la niñez mediante modelaje y explicándoles el uso adecuado de los libros, para que puedan tener algunos a su alcance.

La educadora también señala que además de la literatura, tampoco se cuenta con otros materiales como tarjetas o juegos que le permitan desarrollar vocabulario y al preguntarle si siente que hay escasez de materiales manifiesta: “Sí, yo siento que sí, digamos, habiendo más, uno trabaja más vocabulario, incluso, sí se puede hacer, pero lo que pasa es que a veces el tiempo y muchas cosillas por ahí.” (Entrevista docente, Caso B), por las palabras de la docente queda claro que ella sabe que requiere más materiales en el aula que motiven tanto a la niñez como a ella misma a mediar y realizar estrategias para favorecer habilidades de lectoescritura emergente, por lo que se destaca la importancia de contar con recursos variados, multifuncionales y atractivos dispuestos para la infancia.

Durante la entrevista se cuestionó a la docente acerca de quién les dotaba de recursos para su funcionamiento, pero existe mucha limitación para recibir el dinero y materiales que la institución realmente requiere,

La Municipalidad que es la que tiene la administración, hacen presupuestos por año, pero a lo que nos contaron la vez pasada, el CECUDI apenas da para pagar salarios, para pagar servicios, la alimentación y alguna que otra cosita, pero no es que hay un montón de plata de sobra. (Entrevista docente, Caso B).

Por lo que se puede evidenciar que en Costa Rica es posible ofrecer un servicio de atención a la niñez, sin contar con los recursos materiales necesarios para proporcionar a esta un ambiente favorecedor para el desarrollo de destrezas y aprendizajes, tal como lo señala Red LEI (2022),

El financiamiento debe ir más allá de la cobertura del pago a salario de docentes y ser suficiente para dotar a las escuelas de recursos básicos para la enseñanza, como materiales didácticos, bibliografía y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados. (p.27)

Por lo tanto, es necesario que se tome con seriedad la etapa de la vida tan importante que albergan estas instituciones y que las entidades que las tienen a su cargo velen por su verdadero bienestar y les otorguen presupuestos que les permitan realizar todas sus funciones de manera adecuada.

Considerando los relatos de la docente, así como las observaciones realizadas queda claro que la institución tiene una gran escasez de materiales para la niñez, y al no existir este tipo de recursos, tampoco hay organización del ambiente por áreas de trabajo para los menores; es importante por tanto, que si el estado crea instituciones para beneficio de la niñez se asegure de que estas cuentan con todo lo necesario para funcionar, no solo para satisfacer necesidades básicas, sino para favorecer su formación integral, y que si los infantes deben permanecer en estos lugares todo el día o medio día, al menos cuenten con espacios enriquecidos que les ayuden a potenciar sus capacidades.

Con respecto a la subcategoría **calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral**, se puede mencionar que este es un aspecto básico para que el accionar educativo se dirija hacia aprendizajes significativos, contribuya el desarrollo de destrezas y conocimientos.

Los autores que se han considerado en esta investigación Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017) se refieren a cómo deben ser los materiales y estrategias que se utilizan en el aula infantil para que contribuyan al desarrollo de habilidades lingüísticas o de lectura emergente, y reconocen la importancia de que dichos recursos despierten curiosidad, generen diálogo, comunicación y posibilidades de ampliar el vocabulario, además es necesario que se consideren las características propias del grupo de infantes, para que los recursos utilizados sean pertinentes; por otra parte, destacan que los libros que haya en el aula deben estar al alcance de la niñez y deben ser cuidadosamente seleccionados.

En el Caso B, algunos de los materiales que utilizó la docente como láminas de emociones y de animales, así como los videos sobre la serpiente cascabel o el cocodrilo en su hábitat real se consideran elementos de calidad, estaban estéticamente bien presentados, eran interesantes para la niñez, se prestaban para el diálogo y desarrollo de vocabulario, sin embargo no se observaron mediaciones con preguntas amplias o diálogos en torno a dichos elementos que podían haber servido para desarrollar conversaciones, analizar, comprender ideas, extraer palabras nuevas alrededor de los materiales; por lo que aunque el material cumplía con ciertas características con las que deben contar los recursos que se utilizan e el salón de clase, no fueron aprovechados de esa manera.

En el CECUDI aparte de haber una gran escasez de materiales en el ambiente de aula, los pocos que hay no cumplen con criterios de calidad como los mencionados por

los autores, “Solo hay juguetes (algunos ya sucios), lo que más se observa son peluches, carros, muñecas, legos, tucos), pocas opciones para elegir.” (Observación 3, Caso B)

Los juguetes que hay en el aula son usados por la niñez sin ninguna organización, están dispuestos en cajas, revueltos unos con otros y a la hora de ir a jugar con ellos la docente o asistente vaciaba la caja en el suelo, de manera que en lugar de generar aprendizajes, conversaciones, desarrollar vocabulario, se incitaba al desorden, algunos menores tomaban algo del suelo y corrían por el espacio, se paraban sobre los objetos, otros no parecían sentirse atraídos por ningún material, así que solo divagaban por el espacio o se tiraban al suelo, por lo que en esas condiciones no es posible hablar de calidad.

En cuanto a los libros, no había ninguno dispuesto para uso de la niñez en el aula, solo se observó a la docente leer la serie de libros del personaje José, pero tampoco eran libros de pasta gruesa o material firme, sino unos libros fotocopiados y encuadernados que guardaba la docente en una gaveta y sacaba para leer con frecuencia los días en que la investigadora asistió a la institución.

Ante esto la docente me comenta que hay algunos libros en la institución, de los cuales ella puede hacer uso, pero me comenta que tampoco los considera adecuados para sus estudiantes,

Sí tenemos como poquitos libros, pero no específicos para un niño de 2 años, porque hay libros que son como de un plastiquito, en sala cuna creo que había uno y no les pasa nada, son libros que más bien ayudan a los chiquitos, que ellos se los pueden meter a la boca y no les pasa nada. (Entrevista Docente, Caso B)

La Red LEI (2022) indica que “se recomiendan como materiales de lectoescritura emergente libros de tapa dura y hojas gruesas o de tela que sean de fácil manipulación y que tengan formas y texturas que faciliten las interacciones durante la lectura.” (p.39)

Lamentablemente al no haber ningún material de lectura no fue posible observar la manipulación que la niñez hacía de ningún tipo de libros; a pesar de que la docente manifestaba que el mayor problema se daba con los niños más pequeños que mordían los libros, tampoco se dio la posibilidad a los infantes mayores de observar literatura por sí mismos.

Los pocos materiales observados no se pueden considerar de calidad, ya que algunos estaban sucios o incompletos, no habían sido colocados pensando en necesidades de la edad o nivel de desarrollo de los menores, tampoco eran de interés para la niñez, quienes a veces preferían no usar nada, no se intervenía para construir aprendizajes en torno a lo que había en el espacio ni se presentaba algún nivel de reto al hacer uso de ellos; eran objetos de entretenimiento únicamente; además de que todos los estantes se observaban desorganizados; por otra parte algunas de las estrategias empleadas por la docente eran funcionales para desarrollar habilidades lingüísticas sin embargo su uso fue muy básico para muchos de los infantes, que ya podían responder a preguntas más amplias y de análisis, por lo que en ningún momento se observó la potenciación de destrezas o conocimientos mediante los materiales.

Limitando de esta manera a la niñez en sus posibilidades de desarrollo y de tener un aprendizaje integral, pues sin materiales óptimos, pertinentes e interesantes para la infancia, no es posible que estos se sientan atraídos a construir aprendizajes a través de los elementos del aula, MEP (2017) indica claramente que el material del aula debe invitar a la niñez a utilizarlo, debe ser sugestivo y atractivo, a la vez que contribuye al desarrollo integral, lamentablemente se siguen reproduciendo de esta manera ciclos generacionales de desventajas, donde los que menos tienen a nivel económico, siguen contando con menores oportunidades de tener una educación de calidad, permitiendo así que las brechas entre las personas menos vulnerables y las más vulnerables se acrecienten.

En torno a la subcategoría **materiales empleados por la docente**, la docente del caso B, comenta sobre aquellos que utiliza para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, y recalca que estos se pueden trabajar utilizando cualquier objeto o elemento del ambiente, tal como se mencionó en el caso A, donde se destaca que para realizar mediaciones que propicien el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, los materiales son variados y de fácil acceso, muchos de ellos son elementos de la cotidianeidad, objetos que hay en el aula, partes del cuerpo, fotografías, la naturaleza, así como estrategias con juegos de palabras, rimas, canciones, diálogos, literatura u otros (Escalante y Caldera, 2008; Camargo *et al.* 2013; Cervera Borrás, s.f. y MEP, 2017). Pero para que dichos materiales contribuyan en el desarrollo de habilidades como las mencionadas se requiere mediación docente e intencionalidad educativa, para convertir el material en un apoyo al proceso educativo.

D2 comenta sobre diferentes materiales que utiliza para favorecer la comprensión oral y ampliar el vocabulario en la niñez,

a mí me gusta mucho trabajar con ellos el franelograma, y no es tanto libros, si no trabajar con figuras que se mueven para allá y para acá, no hay como eso para la atención de ellos, no es tanto el libro, sino la técnica, porque también tengo otro, que es de los tres ositos, que es con figuritas, que se las voy pegando en la pared y les voy contando el cuento, después, había hecho también un teatro de sombras, que es un teatrillo pequeño y con paletas, ve más que todo algo que se mueva, para llamar más la atención. (Entrevista a docente, Caso B)

Según lo manifestado por esta docente, con los infantes que ella labora (de 2 a 4 años), lo que más le funciona para atraer su atención son elementos que tengan algún movimiento, aquí menciona principalmente figuras para narrar cuentos. Al respecto también habla de una serie de libros que ella utiliza para observar con la niñez, se refiere a ellos como “Los libros de José”, ya que ese es el personaje principal, se trata de un niño

llamado José y en cada libro él vive diferentes situaciones, un libro trata sobre su cumpleaños, otro sobre situaciones que lo asustan, otro sobre normas de seguridad vial que sigue en la carretera, otro sobre hábitos de higiene, estos son algunos de los que se pudieron apreciar cuando la docente los leía a los menores, para ella, esos libros son “mágicos”, porque llaman la atención de los infantes y les encanta verlos una y otra vez, sin embargo, solo son del manejo de la docente y los menores solo los ven cuando ella se los muestra.

Según me indica en cuanto a libros, esos son los únicos que lee con los niños, porque los demás no le funcionan,

hay más libros en la oficina, yo llego y los agarro, de unos animalitos, y se aburren rapidísimo y no me ponen atención, como que la imagen ahí pegada no... en cambio, cuando les hago figuritas con velcro ellos se van a ver, les llama la atención hasta a los más pequeñitos. (Entrevista a docente, Caso B).

De acuerdo con lo que la docente observa en su grupo o cree, para la niñez de edades tempranas funcionan más otros elementos antes que los libros; pareciera ser una creencia que ella tiene instaurada o que no ha tenido la oportunidad de probar con libros variados e interesantes, debido a que como lo menciona solo “los libros de José” son los que generan interés en su grupo.

Durante las observaciones se le vio utilizar otros elementos como láminas de animales, láminas de emociones y otras que tenían pegadas en la pared sobre conceptos como arriba y abajo, situaciones peligrosas que los infantes deben evitar;

Ahora muestra algunas láminas sobre emociones con imágenes reales y rostros de infantes, son muy atractivas y grandes; la docente va mostrando cada lámina y va preguntando por la emoción observada, dice ¿Cómo se ve esta niña?, por ejemplo, los menores contestan, si no ella va diciendo el nombre de cada emoción. (Observación 1, Caso B)

A pesar de que las láminas estaban estéticamente bien elaboradas y mostraban elementos que podían ser de interés y de utilidad para abordar vocabulario y comprensión oral, solo se hicieron preguntas cerradas alrededor de estas, por ejemplo: ¿Cómo hace la vaca?, ¿Cómo se siente esta niña?, por lo que las preguntas podían contestarse con una sola palabra, no se aprovechaba que había varios infantes capaces de establecer conversaciones interesantes y reflexivas, que tenían un amplio lenguaje y construían fases claras; incluso para la niñez cuyo lenguaje era más básico, se podían encauzar otras ideas, palabras nuevas y frases utilizando estos materiales.

También se observó el uso de muchos videos que se ponían en la computadora para que los menores vieran canciones y bailaran, o también a veces se presentaba algún video sobre un animal real y su comportamiento (como el cocodrilo y la serpiente cascabel).

Continúan cantando otra canción con la computadora: “piedra, tijera, papel”, muchos menores lo que quieren es ver el video, por lo que se ponen de pie, pues el mueble de la computadora está un poco alto (es uno de los estantes con juguetes). La docente hace movimientos con las manos y la niñez va repitiendo las canciones. (Observación 2, Caso B)

Al respecto, y considerando lo que exponen Escalante y Caldera (2008); Camargo *et al.* (2013); Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017), quienes mencionan la variedad de recursos a utilizar para fomentar el vocabulario y comprensión oral, se considera que la tecnología puede ser un buen recurso para apoyar el proceso educativo, pero también puede disminuir las interacciones de la educadora con la infancia, sino se comenta sobre lo observado o no se escuchan las voces de los niños ni de la docente por ver el video, pues también, Vargas (2019) y MEP (2017) señalan la necesidad e importancia de la mediación docente, es decir, las acciones intencionadas que realiza la persona educadora para que el recurso contribuya a desarrollar aprendizajes.

En este caso, la investigadora percibió que se usaba demasiado ese recurso y a la hora de realizar cantos, la infancia observaba más la coreografía del video o las imágenes de este que a la docente, por lo tanto, no se enfatizaba en palabras de las canciones ni en comentar ideas o hacer preguntas a los párvulos para enriquecer sus conocimientos, vocabulario y frases, tampoco se observaba cómo la docente pronunciaba las palabras, puesto que la atención se concentraba en el video; por lo que en esos casos se tenía la sensación de que la computadora era el centro de atención y no era utilizada como el medio para lograr un objetivo o potenciar alguna habilidad en la infancia.

En conclusión, algunas de las estrategias y materiales empleados por la educadora eran interesantes y se prestaban para desarrollar habilidades como el vocabulario y la comprensión oral, sin embargo las intervenciones observadas en torno a ellos no llevaban a generar conceptos o aprendizajes significativos, las preguntas realizadas eran de completar frases y estos recursos solo se utilizaban en el encuentro grupal, durante el resto de la jornada había muy pocas conversaciones con la niñez o mediación con algún tipo de material.

La segunda categoría analizada corresponde al **conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez**, la cual se presentó en el caso anterior y está conformada por las subcategorías: saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral y recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral.

En relación con los **saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral**, se considera que es de suma importancia ampliar las posibilidades comunicativas de la niñez para ayudarles a mantener conversaciones más coherentes y comprensibles, por lo que los conocimientos que maneja el profesorado en relación con el desarrollo de estas habilidades en la niñez, así como las maneras apropiadas de mediar esos aprendizajes son indispensables para llevar a cabo acciones

dirigidas a una educación de calidad, mediante las cuales se desarrollen destrezas lingüísticas que favorezcan la lectoescritura emergente (Guarneros y Vega, 2014).

La docente del Caso B refleja que ella posee algunos saberes importantes con respecto al desarrollo de las habilidades de vocabulario y comprensión oral, así como con la forma en que el profesorado debe mediar para potenciar dichas destrezas en la niñez en sus primeros años, sin embargo, algunos de los conocimientos expresados se contradecían con lo visualizado en las observaciones.

Según las palabras de D2 el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral se da en todos los momentos de la jornada y puede potenciarse desde el nacimiento, “yo considero que en todos los momentos se vive, se vive muy intenso con los niños, porque es el habla, entonces es algo muy importante, es lo que hacemos siempre para comprendernos y para todo” (Entrevista a Docente, Caso B); en el comentario la docente manifiesta saber que el favorecimiento de estas habilidades no es exclusivo de un período de la clase, sin embargo a través de las observaciones realizadas se pudo notar que los intercambios comunicativos donde se empleaban preguntas, estrategias, se comentaba sobre un término nuevo y se prestaba mayor atención a las palabras de la niñez, era casi exclusivamente en los momentos de encuentro grupal, es decir, cuando se sentaban juntos en el piso para ver un tema o material presentado por la docente, por lo que a pesar de manifestar conocer que es algo que se vive en todo momento, en la realidad, no se aprovechaban las oportunidades, y las interacciones en esos otros espacios eran muy limitadas.

De acuerdo con Marzano y Simms (2013) y Beck *et al.* (2013), para que las palabras formen parte del lenguaje receptivo y expresivo de una persona, es decir, de su vocabulario, se requiere práctica y refuerzo, por lo que no se trata solo de mencionar palabras que resultan más sofisticadas, aunque se dé su significado; es necesario

enlazarlas con conocimientos previos y propiciar su uso en diferentes contextos y oportunidades para apropiarse de ellas.

Se indagó también sobre la opinión de la docente en relación con el desarrollo del vocabulario, lo cual ella manifiesta, que es muy importante en la niñez y al inicio les ayuda a expresar necesidades y emociones a los adultos e indica “yo considero que va muy ligado a lo emocional, porque yo noto que la mayoría de las palabras que dicen se las han enseñado en la familia, o son palabras muy claves, son como emocionales, como las necesidades que tienen” (Entrevista docente, Caso B).

Al respecto, algunos autores como Vygotsky (1995) y Jiménez y O’Shanahan (2008), mencionan que en los primeros años las habilidades comunicativas se desarrollan en interacción social, por lo que, como lo señala la docente el papel que cumple la familia o las personas que les atienden en estas edades, en la construcción de habilidades comunicativas, las cuales forman parte de los procesos de lectoescritura emergente, es fundamental, ya que les posibilita darse a entender por otras personas.

En lo referente a la comprensión oral Cova Jaime (2012), destaca la importancia que tiene la escucha atenta a la hora de comprender un mensaje oral, considerando ese elemento cómo esencial en la comunicación, al respecto D2 indica que dicha habilidad tiene que ver con qué tanto entiende la niñez de lo que ella les explica y se refiere a que esa habilidad requiere de la atención para que se pueda dar, además recalca que es necesario que los menores conozcan variedad de palabras para que se les facilite la comprensión y que eso les va a ayudar incluso cuando lleguen a la primaria y aprendan a leer y escribir, reflejándose coincidencias entre lo expresado por la autora y lo expuesto por la docente, pues ambas mencionan la importancia de que exista atención para comprender un mensaje oral.

En relación con esto, también se refiere a que en su clase trabaja un componente de la *Guía pedagógica para la niñez del nacimiento a los 4 años* por semana y el lenguaje

es uno de estos, siendo así, una semana trabajan lenguaje y las dos siguientes se desarrollan otros componentes, sin embargo, D2 señala que la comprensión oral está presente en todo lo que ven, así sean figuras geométricas u otro tema, se trabaja constantemente porque es parte de la cotidianidad, denotándose así que la educadora tiene claro que a pesar de que las habilidades lingüísticas aparecen solo en un componente de la Guía pedagógica ella sabe que pueden trabajarse desde cualquier tema porque las palabras, el vocabulario y la comprensión están en todo.

Los saberes que maneja el profesorado en cuanto a lo que conocen cómo mediación pedagógica también son de suma importancia para este estudio, con el fin de que su accionar se dirija a realizar intervenciones oportunas que potencien aprendizajes en la infancia, según el MEP (2017) y Vargas (2019) la mediación consiste en las acciones que realiza el profesorado para proponer diversas posibilidades, organizar el espacio, desafiar con pequeños retos, provocar el pensamiento creativo, la investigación y exploración en la niñez, es un acompañamiento a la niñez en su proceso de aprendizaje que debe tener intencionalidad educativa.

Cuando se preguntó a D2 su opinión sobre dicho concepto, señaló que la persona docente media para llevar un poco de conocimiento a la infancia, que la mediación pedagógica consiste en las actividades que se plantean desde el planeamiento didáctico con anticipación; también piensa que para desarrollar el vocabulario y el lenguaje en general, no hacen falta materiales muy específicos, ya que todo funciona, siempre y cuando la persona docente lo utilice de forma educativa.

El lenguaje se puede estimular hasta con un carrito, el hacer como un carrito, vamos a escuchar el teléfono, tililín, ¿Cómo hace el teléfono?, en el aula mía yo siento que es como el inicio del lenguaje, donde los materiales, ya sean juguetes, sirven. (Entrevista a Docente, Caso B)

Se observa entonces que esta docente sabe que la mediación pedagógica es un accionar por parte de la persona docente hacia la niñez para llevar a estos algún conocimiento, considera que el término tiene que ver con las actividades que están en el planeamiento, sin embargo, de acuerdo con las autoras, no es lo único que se puede llamar mediación; pues si bien esta debe darse de forma intencionada y también las actividades planeadas son parte de la mediación cotidiana, esta no siempre se encuentra por escrito o está en el planeamiento, hay acciones espontáneas que realiza el profesorado para favorecer habilidades y que también forman parte de esa mediación y las llevan a cabo basándose en conocimientos y experiencia.

Por otro lado, la docente también destaca la importancia de que la niñez tenga acceso a visitar bibliotecas y contar con rincones de lectura, incluso para niños de dos años como los que ella tiene en su grupo; por lo ella misma reconoce que es importante ese acceso a libros, sin embargo, en el aula, no existía ese tipo de material a disposición de la niñez.

Con respecto a su carrera universitaria en Educación Preescolar y su licenciatura en estimulación y corrección del lenguaje; D2 manifiesta, que a esta formación le faltó un poco más de énfasis en técnicas y recursos que contribuyeran a favorecer la parte de lenguaje en la niñez y enriquecer realmente la labor que desempeña como docente: “al llevar esos estudios, sí le hubiera gustado a uno tener un poquito más, para tener más técnicas para estimular el lenguaje en el aula.” (Entrevista a Docente, Caso B), destacando así un vacío que ella misma percibió en sus estudios universitarios, lo cual se relaciona con lo expuesto por Red LEI (2022), “los currículos débiles, la deficiente formación docente y el énfasis en el cuidado afectan la calidad de la educación inicial.”

(p.18)

Por lo anterior, se puede decir que, existen situaciones por las que pasa el profesorado que dificultan su acceso a conocimientos relacionados con habilidades de

lectoescritura emergente, una de ellas es la carencia de cursos sobre esta temática en las universidades que forman al cuerpo docente; en el caso B, la docente tenía la noción sobre el significado de los conceptos que se indagaron, pero esto se contradice al llevarlos a la práctica, como se verá posteriormente.

En lo referente a la subcategoría **recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral**, se cree necesario que el personal docente tenga acceso a diferentes recursos que le permitan conocer e informarse sobre temas de interés para desempeñar su trabajo cotidiano, sin embargo, algunas veces es difícil que busquen prepararse o informarse si no se les ofrece el material o la capacitación, Rodino (2016), señala la necesidad de que el profesorado de educación infantil esté al tanto de evidencia actualizada en campos como desarrollo cognitivo y lectoescritura emergente, y destaca la importancia de apoyar al profesorado con documentos orientadores, capacitaciones y materiales para las aulas.

Sin embargo, como se indicó en el caso A el recurso principal con que cuenta el profesorado en educación infantil en este momento, es la Guía pedagógica, ya que se ha tratado de que sea implementada en las diferentes ofertas de atención a la primera infancia menor de 4 años que hay en Costa Rica, pero como se ha venido mencionando, se requieren recursos más específicos que informen al profesorado sobre habilidades de lectoescritura emergente.

En el caso de D2, ella indica que trabaja con la Guía Pedagógica y que en la parte de color anaranjado vienen actividades e ideas sobre el lenguaje para trabajar con la niñez, dice que ella va trabajando un color por semana (es decir, un ámbito de la Guía) y que, por lo tanto, cada tres semanas trabaja solo en actividades de lenguaje.

Según las palabras de esta docente, “es la guía más capacitaciones que nos enriquecen.” (Entrevista a docente, Caso B), además señala que con la virtualidad han aumentado las capacitaciones que llevan; sin embargo, al profundizar en el tema, no me

habla sobre ninguna capacitación en el área de lenguaje o lectoescritura emergente, se refiere a otros temas como masaje infantil y disciplina positiva.

Por otra parte, al referirse a los materiales con que cuenta gracias a la licenciatura que estudió que tenía énfasis en estimulación y corrección del lenguaje manifiesta: tengo uno que otro libro que me habla de la estimulación del lenguaje, o por lo menos me ayuda a identificar cuando un niño definitivamente ocupa ayuda, que no hablan nada, nada, o pronuncia algún fonema muy mal; entonces uno tiene que estar con paciencia, diciéndoles, todo con calma, porque el niño todavía está en un proceso y no se sabe si es algo que está viviendo en la casa. (Entrevista a docente, Caso B)

Por lo anterior, en este caso, se puede notar que los recursos a los que tiene acceso la docente no son muy explicativos de los procesos de lectoescritura emergente, ni orientan a la persona docente de manera clara sobre cómo se pueden desarrollar habilidades como el vocabulario y la comprensión oral en la primera infancia; si bien la docente señala que traen algunas actividades de lenguaje o le permiten detectar ciertas dificultades lingüísticas en un menor, no se evidencia que la educadora tenga acceso a documentos o recursos específicos y explicativos que resalten la importancia o indiquen cómo contribuir con la niñez a potenciar habilidades necesarias para la lectoescritura emergente.

Otro punto importante de considerar es que el material bibliográfico con que cuenta esta docente aparte de la Guía pedagógica, lo obtuvo debido a que cursó la licenciatura en estimulación y corrección del lenguaje, de haber cursado una distinta, con otro énfasis, como es el caso de muchas educadoras, no tendría los libros que ella menciona en la entrevista y posiblemente su recurso sería únicamente la Guía pedagógica.

Por lo tanto, se puede reflexionar que en el caso de esta docente, hay un acceso limitado a materiales o recursos explicativos e informativos sobre el desarrollo lingüístico y habilidades de lectoescritura emergente que permitan a la educadora conocer sobre la importancia de favorecer estas habilidades desde los primeros años, así como contar con documentos orientadores que indiquen cómo potenciar habilidades como el vocabulario y la comprensión oral en la niñez, en el caso de la Guía pedagógica, se centra más en ofrecer sugerencias de actividades generales para lenguaje y los libros que menciona la docente que posee de su licenciatura se dirigen más a abordar dificultades relacionadas con el habla, según lo señala la educadora.

Además, de esto, al preguntarle si en la institución hay entrevistas o diagnósticos a la niñez o su familia que incluyan aspectos sobre el desarrollo del vocabulario o comprensión oral de la niña o el niño, y que le permitan a ella como educadora acceder a información valiosa para desempeñar su labor y hacer mediaciones oportunas, indica que a pesar de existir un diagnóstico por parte del Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y una entrevista inicial a las familias, no hay preguntas respecto al tema, únicamente señala una pregunta del diagnóstico que cuestiona si la familia lee libros a la niñez.

Por lo que se denota, que tampoco existen documentos de evaluación inicial (como entrevistas u otros) que le ofrezcan un panorama del desarrollo de habilidades lingüísticas de la niñez con la que va a laborar, por lo que esto se convierte en una limitante en la construcción de conocimientos de la docente en torno a estos temas, mermando así la posibilidad de que sus mediaciones puedan ser oportunas y de calidad para favorecer habilidades de lectoescritura emergente en la niñez que tiene a su cargo.

Por lo anterior, los recursos con los que cuenta la docente para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral son la Guía pedagógica y algunos materiales de una Licenciatura que cursó, con énfasis en estimulación y corrección del lenguaje, sin embargo, estos recursos no le aportan de manera suficiente a sus conocimientos sobre la

importancia de las habilidades de lectoescritura emergente y estrategias para potenciarlas en la infancia, lo que conduce a que la esto se refleje en sus mediaciones con la niñez y su accionar en el aula.

La siguiente categoría corresponde a las **experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, la cual se divide en las subcategorías: ambiente de aprendizaje, relación docente-estudiante, mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral y sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria.

En relación con **el ambiente de aprendizaje**, es importante tomar en cuenta que el ambiente en el que se desenvuelve la niñez en la institución educativa depende del empeño y conocimientos que el personal docente ponga en su construcción, ya que es el profesorado quien se encarga de transmitir al estudiantado a través del espacio de trabajo los retos, los conocimientos, las destrezas que puede enfrentar acompañado de la mediación docente para encaminar los aprendizajes que se desean desarrollar en la niñez, al respecto Vargas (2019) indica que los elementos del ambiente deben permanecer siempre en diálogo con el fin de evaluar si el espacio continúa siendo óptimo para la infancia que lo utiliza.

A pesar de que así debería ser cómo se construye el ambiente educativo para la niñez, en el caso B que se analiza se observó lo siguiente:

es un espacio amplio pero con muy poco material, es iluminado, el cambiador se ubica dentro de la misma aula, hay también una bodega con mesas, colchonetas, sillas; el aula es un espacio vacío, no tiene colocadas mesas, ni alfombras, solo tres estantes con juguetes desordenados, entre ellos se observan muñecos, cajas de legos, carros, no hay gran variedad de material, algunos demasiado infantiles, como para bebés, tampoco hay un espacio específico para cada cosa, solo cajas u

objetos donde quepan, no parece estéticamente agradable, ni ordenado, hay poca variedad. (Observación 1, Caso B)

En la descripción anterior se puede notar cómo es el espacio de esta aula, el cual se percibía vacío y falta de organización; no había áreas delimitadas para los infantes con sus respectivos materiales, solo juguetes sin intencionalidad educativa, como para tener algo que entretuviera a la niñez en ese momento, sin embargo, ni siquiera eso podía lograrse, ya que muchos de los infantes no se sentían atraídos por esos materiales y preferían no usarlos.

Para la niñez de mayor edad parece que hay pocas opciones, en realidad para todos, pero parece menos atractivo aún para ellos, no hay material por áreas, ni calidez en los espacios, nada que invite a trabajar con el material, es sumamente escaso y muchos de los menores pasan ahí todo el día. (Observación 1, Caso B)

Realmente es preocupante que se existan ambientes con posibilidades tan limitadas para la niñez, en este espacio áulico no se está ofreciendo una educación integral ni de calidad, en realidad la niñez está asistiendo a un servicio de cuidado. Ante esto, uno de los aspectos que señala el Despacho del Ministro de Bienestar Social y Familia (2011) es el reto que tienen los servicios de REDCUDI de mejorar su calidad y ofrecer una educación integral, más que asegurarse de cubrir necesidades básicas.

Por otra parte, Chaves (2009) señala la necesidad de que el ambiente ofrezca a la infancia posibilidades ricas y significativas, que la motive a participar, dialogar y crear en la cotidianidad.

En la institución al salir al recreo los menores iban al patio, el cual “tiene piedras, casita, cocina, trastero, mesita. Los niños salen y juegan libres, las docentes se sientan en una silla a observarlos y vigilarlos”. (Observación 2, Caso B)

El patio que utilizaba la niñez al ir al recreo era un sector cercano al aula con diferentes materiales, al menos contaba con más diversidad y posibilidades que el salón

de clase, sin embargo, no podían usar en invierno otro espacio del patio muy amplio con zona verde y con un árbol frondoso que se observó, pues me comentó la educadora que se empozaba el agua en ese lugar y aunque resultaba muy atractivo para los menores, no era posible su uso.

Al consultar a D2 sobre materiales de apoyo con los que se podría contar para el abordaje del vocabulario y la comprensión oral ella menciona que es importante que “para los más pequeños, que haya tarjetas, que haya muchas cosas que estimulan la parte de lenguaje, como rincones o lugares específicos donde se visualice la estimulación de lo oral” (Entrevista docente, Caso B), es decir, ella reconoce esta necesidad en su aula, sabe que se requieren espacios que favorezcan habilidades lingüísticas, sin embargo se observó que en la realidad, en el ambiente de aula esto no se encontraba y no había ningún material de este tipo al alcance de la niñez, por lo que se refleja que la educadora necesita reforzar su rol como mediadora del ambiente y entrar en diálogo con este, como lo plantea Vargas (2019), lo anterior, para valorar desde sus posibilidades, cómo puede contribuir ella para enriquecer ese espacio para la niñez y con el fin de que se posibilite el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral de alguna manera.

En cuanto a la subcategoría **relación docente-estudiante, se puede afirmar que** la relación que se genera entre la persona docente y el estudiantado es básica para favorecer un clima educativo cálido, que ofrezca seguridad y disfrute a la niñez, en este sentido la Red LEI (2022), así como el MEP (2017) en la Guía Pedagógica creada para la atención de la primera infancia destacan la importancia de favorecer un clima socioafectivo en la institución, también Castillo y Castillo (2016) señalan la importancia de que a través de la mediación docente se contribuya a ordenar ideas y sentimientos, ofrecer ayudas y apoyo a la niñez, otorgando de esta manera gran importancia al vínculo afectivo docente-estudiante.

En el Caso B la docente manifiesta la necesidad de escuchar a la infancia cuando ingresan con situaciones particulares que requieren la atención de la docente, “a veces vienen chiquitos como que algo les pasó de la casa, entonces hay que sacar el tiempo para investigar por qué está llorando y todo ese tipo de cosas.” (Entrevista docente, Caso B); además en varias ocasiones cuando alguno de los menores se sentía orgulloso de un dibujo que había elaborado, por ejemplo, y lo mostraba a la docente, esta le decía frases como: “Vez, ya estás aprendiendo, ¡Qué lindo! o ¡Está precioso mi amor, lleno de colores!

También en una ocasión se le observó ayudar durante una actividad al niño más pequeño del grupo para que pudiera llevarla a cabo como los demás, pues debía llevar un globo hasta el final de un camino empujándolo con un palito: “La docente ayuda a G, pues es el más pequeño de los niños que están hoy y al empezar a hacer la actividad se desvió del camino, ella le da la mano y lo acompaña hasta el final de este” (Observación 4, Caso B).

Dado lo anterior, se notaba que la educadora era una persona que tenía calidez con la infancia a su cargo y utilizaba palabras afectuosas para reforzar sus emociones, sin embargo estas acciones se daban ocasionalmente, pues la mayor parte del tiempo se observó que la relación entre la docente y la infancia era más para dar indicaciones, o hacer correcciones sin acercarse a esta, tanto la educadora como su asistente les hablaban desde la distancia “las interacciones de las docentes con los infantes son muy pocas, solo para decir que no peleen que jueguen en uno o en otro lugar” (Observación 2, Caso B).

Por lo que se podía notar que, a pesar de que a la docente le agradaba trabajar con la niñez y es una persona cálida en el trato con estos, la mayor parte del tiempo solo hacía intervenciones rápidas para corregir alguna situación momentánea, cuando la infancia le comentaba algo de su vida personal ella usualmente sonreía, pero no efectuaba acciones con una intencionalidad educativa en los diferentes momentos de la

jornada, y las palabras afectuosas eran usadas como una manera de felicitar cuando algún menor quería que ella viera lo bien que había hecho su trabajo.

Otro aspecto a destacar aquí, es que el último día que observé hubo poca asistencia, pues la mayoría de infantes estaban enfermos e incluso la asistente no estaba porque tenía también enferma a su hija; por lo que este día se detectó que la docente tuvo más oportunidades de conversar con la infancia, ya que no había tantos niños a su cargo (solamente eran 7 y el grupo total es de 22) y la asistente que conversa con la educadora en diferentes momentos, tampoco se encontraba, lo que dio espacio a intercambios comunicativos entre la docente y los menores, “este día ha habido más interacciones de la docente con la niñez en el patio, puede ser porque no está al asistente, que a veces conversa con ella y son pocos infantes hoy” (Observación 4, Caso B).

Lo anterior permite reflexionar sobre las posibilidades que se pueden dar si los grupos son reducidos, como lo plantea Peralta (1993) citada por Chaves (2004) quien recomienda una proporción adecuada entre niñez del grupo y adultas a su cargo según la edad de los menores, con el fin de ofrecer una mejor atención al estudiantado; además a raíz de lo observado, se evidencia la importancia de que todas las personas que se encuentran en el aula (docente y asistente) establezcan un vínculo con la infancia y trabajen en procura de potenciar su desarrollo, ya sea conversando con estos, interactuando o apoyando el proceso educativo, pues de lo contrario la niñez se ve limitada en sus aprendizajes.

Respecto a la subcategoría **Mediación Pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, en el CECUDI las mediaciones pedagógicas observadas consistían principalmente en la aplicación de diferentes estrategias como canciones, rimas, cuentos o explicaciones sobre diferentes temas. Dichas acciones, como se indicó anteriormente, se desarrollaban usualmente durante el momento del día dedicado al encuentro grupal, en otros momentos se dieron algunas interacciones, pero

eso ocurrió en muy pocas ocasiones, y estas fueron mayoritariamente propiciadas por la niñez que realizaba algún comentario o pregunta que la docente debía contestar.

Vargas (2019) exterioriza que con la mediación pedagógica el profesorado posibilita el desarrollo de aprendizajes y habilidades en el estudiantado, y señala también que esto se puede lograr por diversos medios como: vivencias, materiales, actividades y la interacción entre las personas, es decir, no solo se deben limitar las acciones mediadoras para los momentos de encuentro grupal, ya que se pueden realizar mediaciones intencionadas que favorezcan el desarrollo de diferentes destrezas o aprendizajes en cualquier momento de la jornada, ya sea que dichas mediaciones estén planificadas o no, lo que se requiere es que exista intención por parte de la persona docente y a partir de ahí puede emplear cualquier vivencia, material o actividad con una finalidad educativa.

Al entrevistarla ella se refiere a que en ocasiones ha utilizado franelogramas o teatros de sombras para narrar cuentos, también menciona canciones con mímicas y “los cuentos de José”, que utiliza con frecuencia,

los cuentos de José, eso es de todos los días, ellos los piden, entonces, bueno, ahí trabajo un poquito de vocabulario y de comprensión, porque ellos van comprendiendo qué es lo que José está viviendo, como que José vive cosas parecidas a ellos. (Entrevista docente, Caso B)

El uso de literatura adecuada al nivel de desarrollo de la niñez es un elemento fundamental mediante el que se pueden desarrollar mediaciones enriquecedoras. Eira Cotto, experta en lectoescritura emergente e inicial, indica que al escuchar un texto es importante que se asocie la nueva información con los conocimientos previos (comunicación personal, 9 de agosto del 2021), por lo que es necesario conversar en torno a lo que se lee y efectuar preguntas que permitan enriquecer el vocabulario y la comprensión oral, es decir no se trata únicamente de leer a los infantes y cerrar el libro,

debe aprovecharse el material de lectura, analizarlo, enlazar lo que se presenta en el libro con lo que la infancia conoce para construir aprendizajes significativos.

En relación con esto, anteriormente se indicó que se requiere mayor variedad de temas y literatura adecuada a la infancia que se atiende en este lugar, además es importante que la educadora efectúe diálogos alrededor del texto, de modo que se potencien aprendizajes y habilidades lingüísticas que favorezcan los procesos de lectoescritura emergente, tal como lo hace ver Sidler (2017) al mencionar que la lectura en voz alta es una estrategia favorecedora de la comprensión oral si en torno a ella se establecen diálogos y se reflexiona.

A pesar de que esto debería ser así, en el grupo de D2 solo se observaron preguntas cuya respuesta era una palabra y esta se extraía fácilmente del libro leído, sin embargo, se reconoce que para que la persona docente tenga esos conocimientos y los ponga en práctica en su aula, se requiere capacitación y apoyo al profesorado, pues muchas de las personas docentes, que hoy en día trabajan con primera infancia, no han sido formadas en esos temas.

La educadora también se refiere a la importancia de “sacar el tiempo de hablarles despacio y explicar muy bien todas las cosas” (Entrevista docente, Caso B) al respecto Beck *et al.* (2013) señalan que el aprendizaje temprano de las palabras se construye en contextos orales, recalcando así la importancia de hablar a la niñez usando diversidad de palabras, explicando, enriqueciendo con el conocimiento del profesorado, aquellos vocablos en los que el menor requiere apoyo, poniendo frases a las acciones de la niñez, para que estos puedan comprender la manera correcta de referirse a cada situación u objeto.

Como ejemplo se puede mencionar una ocasión en la que V dice “pío pío” para referirse a unos pájaros que ve en el cielo, D2 le aclara que se dice pájaro (repetiendo dos veces la palabra); también en otros momentos se observó la utilización de vocabulario

nuevo con la infancia (palabras como frustración, helio, peatones) y, la mayor parte de tiempo se hacía la respectiva aclaración sobre el significado del término a la infancia, sin embargo, esas acciones solo se llevaban a cabo en ese momento y las palabras no se volvían a retomar, por lo que difícilmente llegaban a formar parte del léxico que va construyendo la niñez, como se aprecia en la siguiente cita: “ven el libro de José en la calle, la docente explica que las líneas blancas se llaman zona de paso y que es para que pasen los peatones, que son las personas que van caminando por la carretera”

(Observación 1, Caso B)

Mediante las observaciones realizadas a esta maestra se pudo notar que ella se esfuerza por ayudar a la niñez a mejorar sus habilidades comunicativas, utiliza palabras claras y correctas cuando les habla y repite palabras que los niños no logran pronunciar de manera apropiada, sin embargo, sería conveniente que el vocabulario nuevo se empleara en otros momentos con el fin de que la niñez lo agregue a las palabras que utiliza reconociendo su significado.

Adicionalmente, durante las observaciones se pudo notar que en variadas ocasiones mientras se trataba algún tema, la educadora era bastante explicativa con los menores,

La docente ejemplifica con situaciones la diferencia entre tristeza y berrinche, dice que cuando alguien está triste llora, pero no necesita gritar ni tirar cosas, se siente mal; pero en un berrinche a veces hay gritos e incluso hay niños que se tiran al suelo. (Observación 1, Caso B)

Este papel que juega la docente al ser explicativa y clara con la niñez, dando el significado de palabras, o enlazando con lo que ellos conocen para tratar de que comprendan un término, es una característica muy importante que debería poseer toda docente de educación infantil, sin embargo, a esta educadora le falta aprovechar esa capacidad que tiene de explicar de forma comprensible y utilizarla en otros momentos de

la jornada, por ejemplo mientras la niñez utiliza los materiales del aula o cuando juegan en el patio, pues la mediación se puede efectuar en todo momento ya sea de manera individual o colectiva.

Otro aspecto que se refleja a la hora de mediar tiene que ver con la comprensión oral, ya que a pesar de que la docente señaló en la entrevista que esta se podía trabajar con todos los temas y en todo momento, en ocasiones se notó que no se aprovecharon mucho los temas para generar conversaciones que motiven a la niñez a intervenir y aportar, un ejemplo de esto fue cuando la docente leía un libro y apareció un reloj, L se muestra interesada y pregunta: “¿Cómo se da cuenta uno del tiempo? la docente contesta: por el reloj, cuando ustedes estén en la escuela van a saber la hora, contestó la docente”.(Observación 4, Caso B); se puede ver cómo, aunque existe interés en la niñez por algo nuevo con lo que se podrían trabajar nuevas palabras y comprensión generada por algo significativo que despertó curiosidad, se corta el tema sin aportar más a los conceptos de tiempo o reloj en este caso, tampoco se ofrece la posibilidad de investigar al respecto más adelante.

En el Caso B una estrategia que se empleaba con gran frecuencia era el uso de videos puestos en la computadora, a veces para ver canciones y la forma en que bailaban y cantaban las personas del video, otras veces los emplearon para observar el comportamiento de un animal en la naturaleza o para ver un cuento.

no sé si usted notó aquel día que estaban muy interesados, porque vimos un video de la serpiente cascabel; porque a José (personaje de los libros que usa la educadora) le dan miedo las serpientes, entonces yo les dije: vieran la serpiente cascabel, tiene un chilindrín que hace así..., no se puede tocar porque es muy peligrosa, tiene veneno; y todo mundo ¿Qué es veneno? Ve, digamos, nos fuimos más allá; pero usted sabe que eso se logra como muy natural, porque los mismos niños se van interesando. (Entrevista docente, Caso B)

Tanto las canciones como los videos de animales observados parecían ser de interés para gran parte del grupo, quienes les prestaban atención y al escuchar canciones bailaban o cantaban con entusiasmo. No obstante, la computadora se convertía en el centro de interés y no había mediaciones alrededor de lo observado, la docente cantaba y bailaba de forma ocasional, no debía pronunciar todas las palabras de las canciones o hacer cada movimiento, ya de eso se encargaba el video, y en cuanto a los videos de animales, en ninguna de las observaciones realizadas se pudo apreciar que sirvieran como medio para dialogar. Por lo que el recurso tecnológico no resultaba muy útil para contribuir con el desarrollo del vocabulario o la comprensión oral principalmente, por la forma en que era utilizado, únicamente lograba entretener a la infancia, pero no se producían aprendizajes significativos, no se sacaba provecho del recurso.

Otra estrategia que ocasionalmente se observó usar a la educadora fue la rima del “Cangrejo Alejo” mediante la cual la niñez debía prestar atención y realizar movimientos que se iban indicando, para lo cual requerían estar atentos, escuchar e ir colocando las manos en cada roca (partes del cuerpo) donde se detenía el cangrejo,

la docente dice una rima del “cangrejo Alejo” y con sus manos va haciendo los gestos. Cuando dice que se va subiendo en una roca se refiere al codo, la rodilla y el tobillo; la rima habla de una roca tres veces por eso se sube a lugares diferentes y la niñez va tocando sus partes del cuerpo respectivamente. D2 les dice: tóquense el codo, luego la rodilla y, por último, el tobillo, los menores van repitiendo lo que hace la docente. (Observación 3, Caso B)

En esta ocasión la docente dijo la rima con su propia voz y no a través de un video, la actividad permite a la docente mediar indicando partes del cuerpo y corroborando si la niñez las reconoce por su nombre, por lo que se requiere una escucha atenta para realizar la actividad.

Por otra parte, se observó a la docente realizar preguntas alrededor de láminas o lecturas, pero estas no parecían tener la intención de desarrollar un pensamiento analítico, inferir a partir de lo observado o llevar a la construcción de significados, aspectos básicos para potenciar la comprensión oral y textual, algunos ejemplos de preguntas efectuadas en clase son: ¿Cómo hace la vaca? ¿De qué color es el vestido de la mamá de José? ¿Cómo se ve esta niña? (mostrando la imagen de un rostro triste); si bien es necesario entender la pregunta para responder, eran preguntas que se respondían con una sola palabra, lo cual constituía una respuesta muy básica para varios de los infantes que se encontraban en esa aula, ya que manejaban un lenguaje con frases completas, por lo que, considerando la teoría de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo, se hacía necesario un nivel de reto mayor para estos menores, que les permitiera encaminarse hacia aprendizajes nuevos e interesantes.

Se detectaron también situaciones variadas que interrumpían diferentes posibilidades de mediación pedagógica, por ejemplo, algunos menores que corrían, tiraban materiales o gritaban en el aula durante la realización de actividades; la asistente a veces hacía preguntas a la docente, incluso mientras narraba un cuento, provocando distracciones en la niñez; cuando los menores iban a jugar con materiales la docente y asistente tenían 15 minutos de desayuno cada una, por lo que el grupo quedaba a cargo de una sola adulta, que además, debía cambiar pañales a varios infantes, descuidando la atención y mediación en ese período de la jornada,

El momento destinado al juego en los espacios no es aprovechado para realizar mediaciones por parte de las docentes, una cambia pañales, otra va a desayunar, hay una que otra corrección, pero a veces ni siquiera intervienen cuando se debe, permiten a la niñez usar el material sin cuidado (tirar, golpear), unos infantes solo divagan por el espacio. Falta modelaje, explicación, inducción, repaso en el uso adecuado de los materiales, falta material con intencionalidad educativa, así como

mediaciones con esa intención, no hay desarrollo del vocabulario o comprensión oral mientras se juega en el aula. (observación 2, Caso B)

La mediación realizada en el Caso B, se veía constantemente interrumpida y limitada por todas estas situaciones, además de que faltaba intencionalidad educativa en diferentes momentos, ya fuera con o sin materiales, debido a que si existe dicha intencionalidad y algunos conocimientos sobre habilidades de lectoescritura emergente, se posibilita el hecho de que se puedan orientar estrategias que permitan potenciar destrezas y aprendizajes en la niñez, como lo son el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.

En síntesis, con respecto a la mediación, la docente empleaba algunas estrategias como canciones, rimas, videos, uso de láminas, las lecturas de José, a veces explicaba alguna palabra nueva, pero los diálogos con la niñez usualmente no se generaban alrededor de las estrategias, casi siempre se hicieron preguntas cerradas, que se podían completar con una palabra, los videos no se comentaban y solo se usaban un tipo de libro que era lo único que a veces leía la docente, además, no se retomaban las palabras en procura de que fueran parte del vocabulario de la infancia; por ende, se requería de intencionalidad educativa para que cada estrategia tuviera utilidad en el desarrollo de conocimientos y destrezas, como lo hacen ver Vargas (2019) y MEP (2017) al hablar sobre mediación pedagógica.

Para finalizar esta categoría, se aborda también la subcategoría **sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria**, al respecto, la docente del Caso B al igual que las demás, es una persona que ha tenido experiencias y vivencias que la han influido en su formación humana y profesional, como lo manifiesta Hernández Chávez (2017),

ver a las docentes como personas cobra sentido, pues es cada una quien da un significado específico a su trabajo y el contexto escolar, desde su propia historia y

experiencia. Como personas experimentan diferentes sensaciones, que pueden o no hacer conscientes, y es importante darles un nombre, a sus sentimientos. (p.70)

La docente del Caso B se observa como una persona tranquila, no se muestra alterada ante diferentes situaciones difíciles que se dan en el aula, no parece preocuparle que haya menores corriendo por el aula, que no escuchen o presten atención, a veces se detiene para esperar que al menos algunos estén escuchando y continuar una actividad, pero no se evidencian sentimientos de enojo o frustración.

Durante la entrevista realizada a esta docente ella manifiesta diversas situaciones que le preocupan o que percibe como difíciles al desempeñar su labor, se refiere a que actualmente siente que es más difícil dar respuestas a la niñez “hoy en día a los chiquitos usted siente que hay que explicarles más el por qué pasan las cosas” (Entrevista docente, Caso B), indica que hay que ser cuidadosos con lo que se dice, ya que no siempre se muestran satisfechos con lo que se contesta o quieren comprender más allá y a veces ella como educadora, no sabe una respuesta.

Otro punto que toca la docente al conversar con ella es la importancia de lograr la atención y concentración por parte de la niñez para poder llevar a cabo la enseñanza, aunque esté trabajando lo oral está la concentración, que yo digo, que sin la concentración no se hace nada, usted puede hablarles, puede enseñarles vocabulario puede haber comprensión, puede haber lo oral y el lenguaje, pero va muy agarrado de la mano con la concentración. (Entrevista a docente, Caso B)

Por lo tanto, se puede decir que a pesar de que la docente no se observa frustrada o alterada cuando hay muchos infantes que no prestan atención e interrumpen la clase, ella si siente que requiere mayor concentración por parte de estos para lograr el propósito que llevan implícito las diversas actividades.

Otro aspecto donde se denotó que había sentimientos de inconformidad o incomodidad en la docente, fue al referirse a las edades de los menores que conforman el

grupo uno de los días que se realizaba una observación, en un comentario ella indica, “el grupo es muy variado de edad y es difícil de manejar, a los más pequeños no les interesa hacer actividades, solo sacan juguetes y quieren brincar” (Observación 1, Caso B), aunado a lo anterior indica que la institución funciona como Red de Cuido y que ofrece servicio de guardería, ante lo cual Ingrid Nanne, Coordinadora de la investigación realizada por Red LEI (2022) sobre el estado de la educación de la primera infancia en los países de Centroamérica, señala que es necesario que el mismo profesorado otorgue valor a su trabajo, ya que en muchas ocasiones lo ven como un servicio de cuidado únicamente y el nombre de “guardería” no ayuda a que se dé esa valoración; si bien la infancia durante las edades tempranas requiere de cuidados por parte de los adultos a su cargo, también se puede ofrecer una educación integral (Conversatorio del Curso Política Educativa en LEI, 10 de octubre del 2022).

Por lo anterior se puede decir que, la forma tranquila en que actúa la educadora observada en este caso es útil para desempeñar su labor con la infancia, sin transmitir emociones negativas a estos, pero, a pesar de ello la docente manifiesta con sus palabras diversas situaciones que le preocupan y le producen inconformidad, y que son parte de su sentir como persona y como profesional (Hernández Chávez, 2017).

La información recopilada permite inferir que en el Caso B había una evidente falta de materiales para la niñez en el aula, así como espacios delimitados, que favorecieran aprendizajes significativos y de calidad, esto se debía principalmente a las carencias económicas por las que pasa la institución para obtener muchos de sus recursos, sobre todo en lo que se refiere a materiales para las aulas, en lo cual se hace evidente que se requiere mayor apoyo, sin embargo, se considera que existen materiales y espacios que la misma docente con ayuda de las familias o empresas podría hacer o conseguir, pero es algo que en muchas ocasiones depende de la disposición e intención del profesorado, ya que requiere dedicarle tiempo fuera de la jornada laboral.

Por otra parte, en cuanto a la docente, se puede decir que es una persona que reconoce la importancia de desarrollar en la niñez habilidades lingüísticas que favorezcan la lectoescritura emergente, ante esto, ella misma reconoce algunas carencias en su formación, que se reflejaban en la realidad observada en el aula, ya que en variadas ocasiones se pudo evidenciar que esta no coincidía con los saberes que la educadora manifestaba, debido a que se faltaban intervenciones que permitieran potenciar las habilidades de vocabulario y comprensión oral en los diferentes momentos de la jornada y que fueran más enriquecedoras, mediaciones con una verdadera intencionalidad educativa como lo señalan MEP (2017) y Vargas (2019), por ejemplo, a través de diálogos que propiciaran análisis por parte de la niñez, preguntas que llevaran a la reflexión, uso frecuente de palabras nuevas para que la infancia lograra incorporarlas a su léxico y hacer uso de ellas, así como el uso y disposición de literatura variada y acorde a los intereses de la infancia como lo proponen Escalante y Caldera (2008).

4.1.3 Caso C: Docente de Centro Infantil Universitario (D3)

Para el caso C, al igual que los anteriores, se desarrollará una explicación del contexto, la institución, el grupo de infantes, la persona docente y posteriormente, se hará el análisis mediante las categorías de análisis.

4.1.3.1 Contexto

El Centro Infantil Universitario que formó parte de esta investigación al igual que el Centro Privado, está ubicado en el cantón de San Ramón.

El lugar posee todos los servicios básicos: electricidad, internet, agua potable, telecomunicaciones y transporte.

El cantón cuenta con servicios educativos para todos los niveles de edad, tanto públicos como privados, dentro de estos hay desde centros infantiles, hasta universidades, una de ellas es la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica

(UCR), a la cual pertenece el Centro Infantil Universitario que participó en el presente estudio.

4.1.3.2 La institución: Centro Infantil Universitario

El Centro Infantil Universitario atiende menores que son hijos de personal y estudiantes de la Universidad de Costa Rica y también atiende niñez de la comunidad de San Ramón y lugares aledaños.

Esta institución cuenta con financiamiento de la UCR, pero también recibe apoyo económico del Patronato Nacional de la infancia y de la Junta de Protección Social; razón por la que se cuenta con 25 menores becados que disfrutan de los servicios de cuidado y atención integral.

La institución también ofrece apoyo a estudiantes de diferentes carreras de la UCR funcionando como centro de prácticas y donde se pueden desarrollar diferentes trabajos universitarios u observaciones, por lo que siempre está abierto a recibir profesorado y estudiantes de dicha universidad.

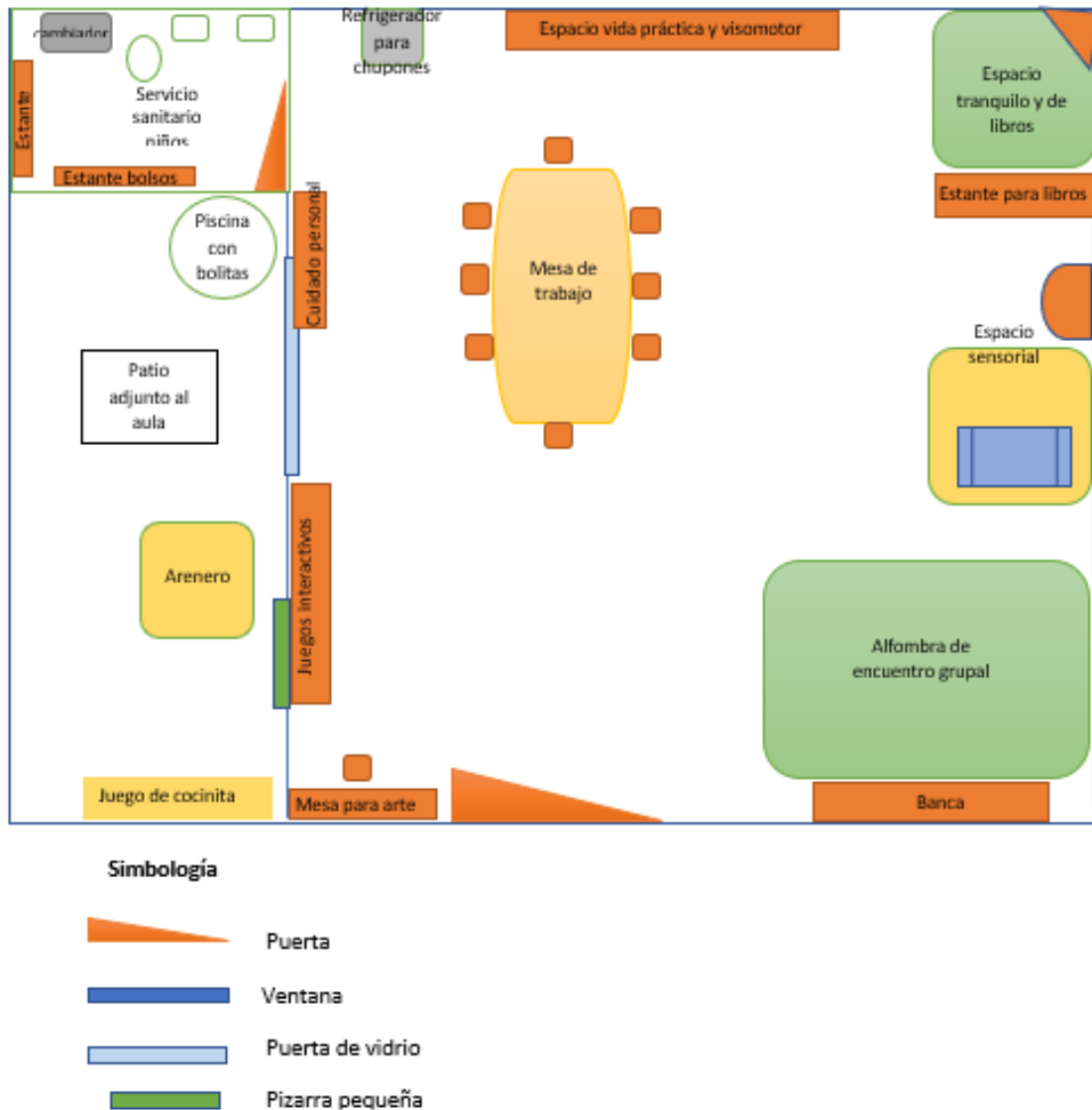
La infraestructura y condiciones del lugar se observan en buen estado y se evidencia que recibe mantenimiento, pues las zonas verdes permanecen cuidadas y las paredes se observan bien pintadas.

La institución posee un edificio amplio, ubicado alrededor de una gran zona verde donde se observan plantas y arbustos de jardín, así como diferentes playground, hamacas y casitas para jugar, apropiadas para los menores del centro educativo.

Además, este centro posee 4 aulas, donde se atienden menores desde los 8 meses hasta los 5 años, los grupos se dividen de acuerdo con la edad de la niñez, en este caso se observó a la docente del Nivel 1, donde había infantes de 1 a 2 años y 2 meses, debido a que en los meses en que se observó, incluso los menores más pequeños habían cumplido 1 año. También se cuenta con un comedor amplio donde se ofrece la alimentación a la niñez, una sala de reuniones para el personal de la institución, una

oficina de dirección y dos secretarías, bodega de materiales, cuarto de lavandería, dos baños para adultos y baños para la niñez en cada aula.

Figura 4. Croquis del aula del Centro Infantil Universitario.



Elaboración propia a partir de las observaciones en el aula.

El aula del Nivel 1 que se observa en este estudio, cuenta con un espacio amplio, con un ventanal grande y al lado contrario una puerta de vidrio y madera también amplia, ambas aportan suficiente ventilación e iluminación, el piso es de cerámica, tiene adjunto un baño con un servicio sanitario y dos lavatorios aptos a la altura de la niñez, además el

cambiador de pañales y un mueble para guardar los bolsos de los menores (estos también se ubican dentro del baño, ya que es espacioso).

Además, junto al aula se encuentra un patio de cemento y zacate sintético que es de uso exclusivo para este grupo.

4.1.3.3 El Grupo de infantes

La docente 3 (D3), tiene a su cargo un grupo de 8 infantes, de los cuales 7 tienen entre 1 y 2 años de edad, y 1 de ellos tiene 2 años y 2 meses.

Es importante mencionar que aparte de la docente, se cuenta con una asistente y en ocasiones hay una estudiante de la Carrera de Educación Inicial apoyando en el aula, por lo que retomando lo que señala Peralta (1993), quien es mencionada por Chaves (2004), el tamaño del grupo en este caso se ajusta a una proporción adecuada entre infantes y adultas, de acuerdo con la edad de los menores.

Dos de los infantes poseen una condición de vulnerabilidad socioeconómica, por lo que se encuentran becados por el Patronato Nacional de la Infancia, según lo comenta la educadora (entrevista docente, Centro Infantil Universitario).

En cuanto a la preparación académica de los padres la maestra manifestó que las condiciones son variadas, hay madres y padres que poseen secundaria completa y otros incluso tienen maestrías.

En la institución regularmente se integra a las familias en diversas actividades como reuniones, talleres, días familiares, giras y otras actividades. La docente exterioriza que las familias de su grupo son muy colaboradoras y se mantienen al tanto de los procesos que se desarrollan con los niños y niñas (entrevista docente, Caso C).

4.1.3.4 La persona docente del Centro Infantil Universitario:

D3 es la docente encargada del grupo de infantes en el Centro Infantil Universitario, tiene 15 años de experiencia trabajando como educadora de primera infancia, dentro de los cuales solo ha laborado con menores de 5 años.

Actualmente cuenta con una Maestría en Planificación curricular, y antes de empezar a trabajar obtuvo su Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar.

Laboró en una de las Casa Infantiles Universitarias de la UCR, es profesora de algunos cursos de la carrera de Educación Inicial en la UCR y durante muchos años ha laborado en el Centro Infantil Universitario.

4.1.3.5 Análisis de resultados Caso C

El análisis de resultados del caso C, se realiza de igual manera que los anteriores, mediante las categorías de análisis establecidas para este estudio. La primera categoría a considerar es **materiales para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles**, la cual se conforma por las subcategorías Materiales dispuestos para la niñez, Calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral y Materiales empleados por la docente.

Con respecto a los **materiales dispuestos para la niñez**, aula del Caso C observaba con diferentes se observaba con diferentes posibilidades para los menores, había material variado a su alcance, los cuales podían trasladar a una alfombra o mesa según fuera más funcional para ellos, o de acuerdo con la ejecución que se le daba a cada objeto. Durante las observaciones realizadas se pudieron registrar algunos de los materiales presentes en el aula,

hay un espacio con juguetes interactivos para que los bebés exploren (animales, ensartes, colores, carros, sonidos de animales); otro espacios de arte, con sellos, plastilina, hojas y marcadores; un espacio sensorial (con una bolsa que contiene harina y objetos por dentro para buscar, un asocie de alimentos de hule con sus respectivas tarjetas, un juego de asocie por color, títeres de animales, una canasta con utensilios) y un espacio de vida práctica; otro de movimiento y música (gradas de espuma, túnel, instrumentos); un espacio de paz y literatura (con libros variados: cuentos cortos, solo de imágenes para vocabulario, de animales, de

verduras y frutas, objetos reales con fotos, elementos de la naturaleza; muy adecuados a la edad y necesidades), también hay masajeadores, almohadones, un caleidoscopio y bolitas suaves. (Observación 1, Caso C)

Considerando lo expuesto, el MEP (2017) señala que lo principal a considerar al elegir los materiales que se disponen para la niñez es que estos sean pensados tomando en cuenta las características propias del grupo de infantes, su edad, que se presenten bien organizados, que favorezcan su desarrollo integral, que sean pertinentes, multifuncionales e interesantes para ellos.

Por lo que se puede afirmar que en el aula observada se cumplía con dichas características y había intervenciones constantes de las docentes a la hora de realizar trabajo en los espacios dispuestos para la niñez, con el fin de mediar el uso de los materiales y sacar su máximo aprovechamiento.

Adicional a lo anterior, se pudo observar un espacio de literatura que era de uso continuo por parte de los infantes, se observaba estéticamente agradable y transmitía calidez, este contaba con un librero adecuado al tamaño de los infantes, de manera que incluso el niño que gateaba tuviera facilidad de tomar un libro, una alfombra para sentarse a observarlos y libros muy diversos, de pasta dura en su mayoría, unos con texto breve, y otros solo con dibujos para reforzar el vocabulario mencionando cómo se llama el objeto que se observa,

el contenido de los libros varía, tenemos como para todo tipo de gustos y necesidades, entonces, hay unos libritos pequeños que son de vocabulario, que viene la imagen, hay uno de frutas, hay uno de vegetales, hay uno de juguetes, hay uno de colores y hay otros también, hay unos que son de animales y otro que es de hábitos de higiene, entonces, ya sea de forma verbal o no verbal, ellos pueden ir como identificando esas imágenes, digamos, viene la fruta y viene el nombre de la fruta, o vienen con sólo la imagen, por ejemplo, el de los de los

hábitos, ellos ven el hábito, digamos qué sé yo, dormir y hacen con señas que están durmiendo, o lavarse los dientes y hacen con las manitas que se están lavando los dientes, entonces esos son como más que todo de vocabulario; después hay algunos que son como de animales, entonces vienen como ya sean las imágenes de los animales y algunas características, entonces a veces uno les lee un poquito, dependiendo de la edad, pero entonces usted les dice que se llama así, que vive en tal lugar y que le gusta comer esto, esos son como más de información, son libros informativos, y después, también tenemos libros de cuentos, que generalmente son cuentos cortos, que tienen mucha imagen y texto corto, que son más que todo como frases, entonces, les gusta mucho uno que se llama “Cuando la luna se esconde” entonces, dice: cuando la luna se esconde la flor se abre, el gato maúlla, entonces vienen como diferentes imágenes y frases; o el de cuentos, que es como que narra una historia de un pollito que va a jugar con sus amigos, ese les fascina, entonces hay como esos 3 tipos de libros, el de vocabulario que es imagen y palabra, el de datos que son más informativos y el de cuentos que es como seguir una secuencia a lo largo del libro. (Entrevista docente, Caso C)

A la docente de este grupo le parece de gran utilidad e interés poner a disposición de la niñez libros, menciona que incluso el niño que acaba de cumplir un año toma un libro que le agrada y pasa las páginas observando cada imagen; se puede destacar que al observar los libros y al escuchar a la educadora, se evidencia que son seleccionados con cuidado, de modo que se adecúen a la edad, necesidades e intereses, se destaca también que los libros tienen diferente intencionalidad, unos para fomento de vocabulario, otros para realizar narraciones y otros para aprender escuchando información sobre un elemento que aparece en el libro, por lo tanto se denota también el esfuerzo institucional por adquirir materiales funcionales y pertinentes a la infancia de la institución.

La docente en este caso ha procurado que los libros de uso de los menores sean de un material resistente, principalmente por su edad, sin embargo, se evidenció en las observaciones que los menores utilizaban de manera adecuada y cuidadosa el material, posiblemente porque se hacía modelaje constante por parte de la docente y asistente de cómo usarlos.

B se acuesta en un lugar del aula con el libro “El monstruo de las emociones” y finge leer, pasa las páginas y va haciendo que lee, recordando lo que D3 leyó; algunas palabras se le entienden y otras no (tiene 2 años y 2 meses).

(Observación 4, Caso C)

Tomando en cuenta estas vivencias, el hecho de que los libros sean accesibles a la niñez los acerca más a la lectura, volviéndola parte de su diario vivir y motivándoles hacia esta, ya que al ver leer a su docente y al observar a sus pares acercarse a los libros, surge el interés en los demás, como se refleja en la cita.

Ante esto, el Estado de la Educación (2017), habla de la necesidad de que la niñez antes de llegar al aprendizaje formal de la lectura y escritura, tengan acceso a material de lectura y conozcan el mecanismo de leer, destacan que acciones como esas pueden ayudar a prevenir las dificultades en lectura y de ese modo, se procura que la niñez llegue a primaria habiendo alcanzado habilidades adecuadas para el desarrollo de conocimientos más abstractos de este proceso, por esta razón, se recalca que las acciones que se llevan a cabo en el Caso C coinciden con lo que la evidencia plantea que se debe promover en las aulas de educación infantil.

Tomando en cuenta todo lo expuesto, se puede evidenciar que en esta aula había un espacio de literatura y materiales diversos que estaban accesibles a la infancia, permitiendo así el uso libre de estos por parte de la niñez; además, eran variados, interesantes, pertinentes, y propiciaban el desarrollo de habilidades y destrezas, entre las que se encuentran el vocabulario y la comprensión oral, por lo que la infancia en este

grupo tenía amplias posibilidades de construir aprendizajes significativos a través de lo que había en el aula, ya que al estar dispuesto en el espacio, había más oportunidades de uso de los distintos elementos y más posibilidades de contar con mediaciones de la educadora en donde se emplearan los materiales para aprender.

En cuanto a la subcategoría **calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral**, en este caso, como lo plantean Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017), se pudieron observar materiales cuidadosamente seleccionados y pensados con intencionalidad educativa, pues era evidente que los recursos cumplían una función importante para el nivel de desarrollo en que se encontraba la niñez del grupo, además, muchos de estos contribuían en el favorecimiento de habilidades como el vocabulario y la comprensión oral, según

Aunado a lo anterior, la docente durante la entrevista también hizo referencia a algunos de los materiales que se colocan en el aula para manipulación de la infancia en la cotidianeidad y que pueden contribuir al desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, se colocan elementos o materiales como son: libros que tienen imágenes o que tienen vocabulario, o también hay un material que son frutas en concreto, digámoslo así, de un tomate, una cebolla, una rodaja de piña y una fresa, y a la par están tarjetas con las mismas frutas pero en imagen, entonces ellos hacen como ese asocie, y van repitiendo los nombres; al hacerles a ellos la presentación del material se enfatiza mucho como en repetir el nombre de cada elemento, para que ellos cuando lo utilicen, también pueden ir repitiéndolo. También tarjetas que tengan las fotos de ellos; entonces a ellos les gusta mucho cómo verse en esas imágenes, ir repitiendo los nombres de las y los compañeros, también las fotos de las familias, porque, aunque son tan pequeñitos, pero ya ellos llegan y ven y

saben de cuál familia es esa foto, dicen el nombre y hasta pueden decir el nombre del papá, de la mamá, de los hermanitos. (Entrevista docente, Caso C)

Todos los materiales mencionados por la educadora pudieron observarse dentro del aula durante las observaciones, el hecho de que se tomaran en cuenta fotos de las propias familias como parte de la decoración del aula, tenía varias funciones, como el favorecimiento de la socio afectividad, al poder ver a su familia cuando se sentían lejos de ella, hacía que el ambiente tuviera calidez y significado, que fuera contextualizado, además lograban reconocer a los miembros de su familia y a las familias de sus pares, algunos de los menores podían decir los nombres de cada integrante de la familia y responder a preguntas efectuadas en torno a esta.

Otro punto importante, como lo menciona la docente, es la forma en que se utilizan muchos de los materiales para favorecer el vocabulario de los menores, por ejemplo, el trabajo que se hace con las frutas que tienen tarjetas, así como con otros elementos observados, con los que se hacía un repaso del nombres u otras palabras, por lo que los vocablos no eran vistos en una única ocasión, lo cual abre la posibilidad de que los infantes los interioricen con mayor facilidad y los conviertan en parte de su léxico,

Otro ejemplo de esto se muestra en esta situación observada,

El material se trata de clasificar figuras por color, que se colocan en diferentes frascos de acuerdo a su color (rojo, amarillo, azul), el niño lo hace muy bien.

Muestra a D3 la tapa azul y ella le refuerza: sí, esa tapa es de color azul.

(Observación 3, Caso C)

Por ende, como lo menciona Cotto (comunicación personal, 23 de agosto del 2021), desarrollar vocabulario no quiere decir que únicamente se van a incluir muchas palabras nuevas, es necesario refinar las representaciones fonológicas de la niñez, y perfeccionar el conocimiento sobre el significado de las palabras, de modo que los

menores puedan hacer uso de estas en otros contextos; por lo que se encuentran coincidencias entre las palabras de la experta y las prácticas llevadas a cabo en el aula.

Por otro lado, MEP (2017) y Vargas (2019), hablan sobre la importancia de que los materiales que estén en el salón de clase estén en buenas condiciones, que sean pertinentes, completos, limpios y bien presentados para la niñez, ya que esto los hace atractivos y les invita a usarlos, por lo que aquí, el rol docente al analizar la forma en que están dispuestos los materiales para la infancia cumple un papel de suma importancia.

En el caso de esta institución, se observó que los materiales utilizados por la niñez estaban en buen estado, con todas sus piezas, limpios y se observaban estéticamente agradables, además muchos eran de madera o materiales duraderos y otros eran elementos cotidianos, que también podían tener en sus casas, por lo que cumplían con los criterios señalados por los autores.

En torno a la subcategoría **materiales empleados por la docente**, la docente del caso C se vale de materiales muy diversos para potenciar diferentes habilidades y destrezas en la niñez a su cargo, entre estas, se observaron gran variedad de intervenciones que contribuían al favorecimiento de las habilidades lingüísticas, las cuales constituyen parte importante de los procesos de lectoescritura emergente.

Como se ha venido destacando los autores, Escalante y Caldera (2008); Camargo *et al* (2013); Cervera Borrás(s.f.) y MEP(2017) coinciden en que para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral el cuerpo docente puede valerse de materiales variados y de gran cantidad de estrategias, ya que la intencionalidad educativa que tenga la persona docente puede lograr que cualquier recurso, conversación, lectura, u otro pueda servir como un medio para potenciar dichas habilidades siempre y cuando se encamine hacia ese fin, considerando el conocimiento que la persona docente tiene de su grupo (edad, necesidades, intereses, nivel de desarrollo), para procurar que los materiales empleados sean atractivos, interesantes, adecuados a la niñez del grupo y a su contexto.

Generalmente dentro de la de la planificación se incluyen lo que son actividades como círculos de conversación, a veces escuchamos cuentos o podemos observar alguna lámina, podemos describir algún objeto que ellos usen de forma cotidiana; también en lo que es lenguaje, ahora por ejemplo, estamos trabajando con lo que es la comprensión oral de las palabras sí y no, porque ellos necesitan cómo ir integrándolas, tanto al vocabulario como al poder comprender qué significan, su noción, para saber en qué momento las pueden poner en práctica, entonces es algo que se trabaja constantemente y que también se incluye dentro de los planeamientos y las estrategias son como muy cotidianas, muy naturales. (Entrevista docente, Caso C)

A partir de respuestas como la anterior, se denota que la docente tenía en cuenta las necesidades de la niñez para elegir con base en esto las estrategias y materiales que iba a emplear en sus clases; en este grupo se pudo observar como la docente estaba pendiente de los materiales por los cuales un niño o niña se interesaba, para valerse de estos y nombrar palabras relacionadas con lo que el menor estaba viendo, es decir, los materiales que la docente empleaba para mediar con la niñez a veces formaban parte de estrategias planeadas, pero en otras ocasiones se aprovechaba el interés, procurando que hubiera gran cantidad de intervenciones que surgían de manera natural mientras la docente de una manera consciente se encargaba de repetir y usar palabras que la niñez aún no lograba pronunciar, debido a que eran infantes entre 1 y 2 años y 3 meses.

También durante los encuentros grupales se realizan estrategias para este fin según la planificación, el utilizar canciones adecuadas para ellos, rimas con movimiento, hace unos días estuvimos viendo acciones de autocuidado, entonces observamos por día, objetos en concreto que se usan en las diferentes acciones de autocuidado para reconocer su uso y sus nombres. (Entrevista docente, Caso C)

En esta línea, durante las observaciones se notó el empleo de diversas canciones cortas, rimas, cuentos narrados con libros, fotografías de los propios infantes, objetos cotidianos como un plato, una cuchara, alimentos saludables, plantas, estos fueron utilizados en estrategias planeadas por la educadora. Por lo que las palabras de la D3 coinciden con lo observado en clase, en donde cotidianamente se realizaban actividades como las descritas por la docente.

En ocasiones al cantar utilizaban títeres relacionados con lo que decía la canción, como al cantar la canción de un gato al que le iban señalando las diferentes partes del cuerpo que mencionaba la canción, en esta canción cada uno de los infantes tenía un títere de gato,

D3 les reparte un títere de gato para cantar una canción sobre un gato y les dice: vamos a cuidar el títere. La canción trata de ubicar las partes donde el gato tiene los ojos, tiene la boca, la nariz, las orejas, y la niñez va tocando cada parte. La canción se llama “El gato amoroso.” (Observación 2, Caso C)

También la docente se valía de elementos traídos por los propios infantes (objetos, videos o fotografías que les había solicitado previamente para que trajeran de su casa), con el fin de que fueran elementos conocidos por los menores, lo cual los hacía más significativos para estos y al observarlos en clase y hablar de ellos les llamaba la atención, por ejemplo, vieron a la mamá de J en un video comentando sobre alimentos que les mostraba y algunos objetos que usaba J para comer.

La información recopilada mediante la entrevista y observaciones permite establecer que, la educadora utiliza material variado y con intencionalidad educativa, tomando en cuenta requerimientos de la niñez, sus intereses, procurando que sea significativo, y a través de este trata de favorecer y reforzar el vocabulario y las comprensiones del lenguaje oral que va desarrollando la niñez, coincidiendo así con lo que indican los autores anteriormente mencionados, de modo que desde muy temprana

edad la niñez de este grupo ve favorecidas sus habilidades de lectoescritura emergente, lo que posiblemente traerá grandes beneficios al desarrollo de otras habilidades de lectura y escritura a nivel formal, como lo indica también la evidencia (Camargo *et al.*, 2013; Rodino, 2016 y Estado de la Educación, 2017 y 2019).

A continuación, se presentan los resultados de la categoría **conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez**, la cual se compone de las subcategorías saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral y recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral.

En relación con los **Saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral**, la docente del caso C plantea que el vocabulario y la comprensión oral son habilidades que se pueden ir potenciando desde antes del nacimiento, y después de ahí es un proceso que va de la mano con la tapa de desarrollo en la que se encuentra el menor. Además, se refiere a que el trabajo de estas habilidades por parte del cuerpo docente se puede llevar a cabo en todo momento de la jornada en el centro educativo.

Considero que no hay momento específico para contribuir en el desarrollo del lenguaje, toda la jornada se hace de forma natural, desde el momento en el que se les recibe, hasta que se van, a lo largo de la jornada se está en constante comunicación, todo depende de la mediación, en el caso de niños tan pequeños como ellas y ellos, hay que conversarles con naturalidad, pero de forma clara, manteniendo un lenguaje corporal consciente, pues son muy perceptivos.

(Entrevista docente, Caso C)

Llama la atención la comprensión que tiene la educadora de la etapa de la infancia en la que se encuentran los menores del grupo, al afirmar que se debe tomar en cuenta incluso el lenguaje corporal; esto, debido a que la mayoría de la niñez de este grupo son

menores de 2 años, por lo que apenas están adquiriendo muchas palabras que los adultos utilizan comúnmente, razón por la cual para desarrollar esa comprensión requieren observar objetos o acciones que les ayuden a asimilar los significados y asociarlos con las palabras, como lo menciona Beck *et al.* (2013), al destacar la relevancia del refuerzo que debe hacer el profesorado a las comprensiones incipientes de la infancia.

Durante la entrevista que se efectuó a la educadora ella manifestó que el desarrollo del vocabulario “es como esa adquisición que se da de forma paulatina, en la que los niños van cada vez adquiriendo mayor uso de palabras y comprensión de ellas” (Entrevista docente, Centro Infantil Universitario), mostrando coincidencia con las palabras de Beck *et al.* (2013) quien señala que el vocabulario se construye desde que inicia el desarrollo del lenguaje oral y a partir de ahí se va enriqueciendo.

Adicional a lo anterior, se le consultó sobre lo que para ella era la comprensión oral, a lo cual respondió que,

es para mí principalmente, cuando todos, tanto las niñas, los niños o las personas adultas vamos adquiriendo más conocimiento acerca de lo que es el significado de las palabras, en el caso de la niñez, entonces, sería como esa forma paulatina en la que los niños y las niñas van adquiriendo la noción de nuevas palabras.

(Entrevista docente, Caso C).

En este caso, la docente asocia lo que es la comprensión oral con el significado de palabras únicamente, lo cual también se requiere para tener un vocabulario expresivo y receptivo, sin embargo, dentro de la comprensión oral tiene un gran valor la comprensión de frases, de preguntas, de indicaciones o comprensión de una lectura, y ante esas comprensiones se espera una respuesta asertiva por parte de quien escucha, para saber que la comunicación fue efectiva (Cova Jaime, 2012); por lo que esta noción que manifiesta la docente acerca de la comprensión oral, se relaciona más con comprender

palabras de vocabulario; pese a esto, durante las observaciones realizadas se llevaron a cabo intervenciones docentes que llevaban a la comprensión de frases, preguntas o indicaciones por parte de la infancia, como se revela a continuación: “¿Cómo hacemos una cara graciosa? ¿Cómo hacemos cuando estamos tristes? Los infantes lo hacen con el rostro, recordando la lectura, también el libro trae aparte caras de monstruo tipo máscaras representando cada emoción para recordar cómo se observa cada una” (Observación 4, Caso C).

Dado lo anterior, se puede recalcar que a pesar de que la definición expresada por la educadora sobre comprensión oral no abarca precisamente lo que esta implica, la docente sí practica con el estudiantado acciones para potenciar esta habilidad, esto se demuestra también cuando menciona la necesidad de hacer uso del lenguaje corporal al explicar algo a los infantes, considerando su nivel de edad.

Como se ha mencionado en los otros casos, la mediación docente cumple un importante papel en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente que se vayan potenciando en la infancia, ya que permite ofrecer un acompañamiento, a través del cual se observan necesidades e intereses de la infancia, se ofrecen apoyos y se realizan andamiajes, para que los menores puedan alcanzar destrezas, habilidades y conocimientos (Vargas, 2019 y Vygotsky, 1978); por esta razón durante la entrevista la docente también se refirió a lo que ella considera que es la mediación pedagógica,

...es todo ese acompañamiento que el docente le ofrece a los niños y a las niñas para ir guiándolos en los procesos educativos, tiene una intención pedagógica porque lo que se pretende es ir acercándolos a lo que son los aprendizajes y en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, entonces más que todo sería eso, como ese acompañamiento que el docente le ofrece a la niñez para acercarlos al aprendizaje. (Entrevista docente, Caso C).

La educadora recalca muchos de los aspectos que toman en cuenta los autores mencionados, demuestra comprender que la mediación es un apoyo a la niñez por parte de la persona docente que los va a llevar a adquirir aprendizajes o habilidades, además, recalca que esa acción debe tener una intencionalidad educativa, por lo que aunque se procuren intervenciones de manera natural y en ocasiones, estas surjan de forma espontánea, la persona docente debe procurar hacer uso de sus conocimientos en cada ocasión, ya que como se ha venido comentando, las mediaciones no siempre están planeadas, pues cada vivencia en el Centro Infantil es aprovechable en ese sentido.

La educadora considera que “el lenguaje le va dando al niño o a la niña esas herramientas para poder desenvolverse en los diferentes espacios o sistemas en los que va a ir conviviendo” (Entrevista docente, Caso C), ante esto el MEP (2014) y Gaviria Boñol (2014) se refieren a la lectoescritura como un proceso que empieza con las habilidades comunicativas, dentro de las cuales la comprensión oral y un vocabulario amplio van a beneficiar a la niñez en el desarrollo de diálogos, expresión de ideas, emociones o necesidades y de ese modo poder ser comprendidos por otras personas.

Adicional a lo anterior, D3 considera que existe relación entre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, con el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura formal, manifiesta que es un proceso que se va dando de forma progresiva hasta ayudar a la niñez a construir habilidades más avanzadas, coincidiendo con Gaviria Boñol (2014) quien destaca, que hay concordancia entre investigadores de que existe una continuidad en el aprendizaje de la lectura y escritura, como un proceso que tiene su inicio en los primeros años de vida y que las habilidades que se adquieran en esos años van a influir en la etapa escolar.

La educadora señala que en su caso la formación llevada en la Universidad le aportó un poco a sus conocimientos a través de algunos de los cursos llevados durante la carrera,

en mi caso yo estudié hace muchos años en la Universidad de Costa Rica, entonces ahí sí llevábamos varios cursos, digamos, por lo menos 2 cursos de lenguaje y llevábamos un curso de literatura infantil, entonces eso lo prepara a uno para poder visualizar cómo se maneja este tema de del lenguaje con la niñez, sin embargo, en ese tiempo no se trabajaba tal vez tan a fondo lo que eran los niños más pequeños, que es en el caso que trabaja uno, que es diferente a que haya niños de cuatro o cinco años, que ya más bien están perfeccionando el lenguaje. (Entrevista docente, Caso C)

De acuerdo con lo manifestado, hubo algunos cursos de formación que contribuyeron a desarrollar aprendizajes en la docente en relación con el lenguaje y la literatura infantil, pero sí se requiere actualización debido a que anteriormente la carrera de preescolar se enfocaba más en niñez de mayor edad, por lo que las personas docentes no recibían formación para trabajar con las edades más tempranas, y muchos de estos egresados de las universidades son quienes conforman el cuerpo docente que hoy en día ejerce en las aulas de educación infantil.

Para finalizar, se puede decir que la docente maneja conocimientos de gran relevancia en torno a lo que es el desarrollo de habilidades lingüísticas que se deben desarrollar en las etapas tempranas de la vida, tiene claro que la niñez debe ir perfeccionando su conocimiento de nuevas palabras, que se debe contribuir como docentes en la construcción de dichas habilidades valiéndose de poner frases completas y correctas a lo que los menores desean expresar y aún no logran, de gestos que les ayuden a comprender, coincidiendo con Beck et al. (2013); la educadora reconoce el valor de la mediación pedagógica y que el vocabulario y la comprensión oral se pueden desarrollar en todo momento y desde el vientre materno, por lo que el papel del cuerpo docente en estas etapas es muy valioso al contribuir con dichos aprendizajes, como lo

indican MEP (2014) y Gaviria Boñol (2014) al mencionar que la lectoescritura es un proceso que inicia en las etapas iniciales de la vida con las habilidades comunicativas.

Respecto a la subcategoría **recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral**, se considera que los recursos de los que dispone cada docente para adquirir conocimientos q en torno a las habilidades mencionadas varían de una persona a otra y van de acuerdo con las posibilidades o deseos de actualizarse que haya tenido, sin embargo, autoras como Rodino (2016), destacan la capacitación y actualización en desarrollo cognitivo y lectoescritura emergente como una necesidad urgente del profesorado costarricense que labora en educación infantil.

D3 señala que, en su caso, se ha tratado de actualizar por interés propio y años atrás llevó un curso sobre lenguaje,

fuera de la universidad, había llevado un curso de Montessori y había uno específico para lenguaje, entonces ahí también, pude conocer esta pedagogía científica y cómo acercar a los niños por medio del ambiente al lenguaje oral y escrito, y lo que conlleva todo eso. (Entrevista docente, Caso C)

Por lo tanto, la educadora ha buscado otras maneras de informarse y aprender sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de modo que esto le permita contribuir en la mediación que realiza con la niñez a su cargo. Ella menciona también la importancia de la experiencia que se adquiere al ser docente durante varios años de niñez en edades tempranas, así como el buscar información por sí misma en relación con la temática, pues indica que “cuando uno está en la universidad, sabe que es una base para todo lo que se puede ir aprendiendo” (Entrevista docente, Caso C), por lo que se evidencia que la docente ha decidido prepararse para su labor y no quedarse solamente con su formación universitaria.

Posteriormente, esta profesional se refiere a que en su planificación hace uso de la Guía Pedagógica del MEP, y que en el caso de su institución han hecho una contextualización de esta,

Utilizamos para planear la guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años del Ministerio de Educación Pública, y aquí se cuenta con una contextualización de ese documento, el cual es el que se utiliza, ya más un poco más formal a la hora de hacer la planificación, entonces dentro de ese documento se pueden encontrar dos componentes uno es expresión creativa y el otro lenguaje, entonces se trabajan dependiendo de la necesidad en ese momento.

(Entrevista docente, Caso C)

De acuerdo con lo expresado por la docente los componentes del ámbito de lenguaje son también los que se encuentran en la propia Guía del MEP, por lo que, como se ha destacado con anterioridad, continúa denotándose la carencia de un documento oficial, que sea explícito para el profesorado donde se evidencie la importancia de la lectoescritura emergente, las habilidades que la conforman y cómo potenciarlas de manera apropiada, ya que la Guía sugiere estrategias para el desarrollo del lenguaje y la expresión creativa, pero se dejan de lado estos temas los cuales son destacados por Red LEI (2022) y el Estado de la Educación (2017 y 2019) como aspectos de gran interés y necesidad para la infancia desde sus primeros años.

Por otra parte, esta docente menciona que en la institución se hace una entrevista inicial y se va evaluando cada mes a través de indicadores que vienen en la Guía pedagógica, y ambos documentos consideran algunos aspectos en cuanto a la evolución lingüística del menor, y estos ayudan a la docente a realizar mediaciones pertinentes en ese sentido.

En síntesis, se puede notar que la educadora es una persona que gusta de informarse y aprender, ha tratado de actualizarse por sus propios medios y asegura que la

experiencia que ha tenido como docente de niñez temprana, así como documentos consultados le han permitido obtener conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje en los primeros años; en su trabajo utiliza la Guía Pedagógica para planear y toma en cuenta los componentes que esta tiene en cuanto a lenguaje y expresión creativa para desarrollar estrategias en el aula, además de la evaluación periódica que se realiza a la niñez, por lo que aquí se evidencia, como señala Rodino (2016), que la capacitación de la persona docente favorece su desempeño profesional.

Por último, se encuentra la categoría **experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, la cual se subdivide en las subcategorías: ambiente de aprendizaje, relación docente-estudiante, mediación pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral y sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria.

El **ambiente de aprendizaje en** el aula de Nivel 1 donde trabaja D3 presenta un ambiente agradable y cálido para la infancia, se hacía evidente por la organización que tenía el espacio, los colores e iluminación,

Hay un espacio para conversación cerca de la entrada al aula, tiene una alfombra grande y una banca larga. El aula es muy iluminada, tiene grandes ventanas, una amplia puerta de vidrio que da hacia un patio adjunto donde también hay materiales para uso de la infancia como: una casita, un arenero, una piscina con bolitas, y una pizarra acrílica. El color del aula es celeste claro, se siente acogedora y es bastante amplia, solo hay una mesa grande para todos y los otros espacios cuentan con alfombras, los muebles son bajos, todos los materiales están al alcance de los niños. (Observación 1, Caso C)

Se evidencia que el aula ha sido pensada en función de la niñez que permanece en ese espacio, ya que todos los muebles y materiales para los menores se encuentran a una altura apropiada para que estos los manipulen y accedan a ellos de manera libre,

están organizados por áreas de trabajo como: artes, literatura, sensorial, vida práctica, cuidado personal, movimiento y música, juego simbólico; además cuenta con alfombras en distintas áreas para que la niñez pueda sentarse a hacer uso de alguno de los elementos del espacio. De acuerdo con Red LEI (2022), es de gran importancia el rol de la persona docente al procurar que los ambientes diseñados para la niñez sean funcionales, significativos, agradables y les permitan desarrollar al máximo su potencial.

A raíz de lo observado en este ambiente, es posible afirmar que era funcional para los infantes, además había variedad de actividades para desarrollar en los espacios, las cuales poseían un nivel de reto e interés que acercaba a los menores a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), a través de los andamiajes realizados por la docente y asistente.

Otro punto importante es que el ambiente responde a necesidades de la niñez, por ejemplo, cerca de la alfombra hay una pared con un amplio espejo donde los menores pueden observarse, este tiene una barra horizontal para que los infantes que gatean se puedan sostener, hay cambiador de pañales, pero también el servicio sanitario apto para su estatura, para aquellos infantes que están empezando a usarlo, las botellas de beber agua de cada uno de los miembros del grupo se ubican en un mueble de donde las pueden tomar cuando desean.

Adicional a lo anterior, llama la atención que en el ambiente existen libros acordes con las temáticas que son una necesidad para estos menores, como el de “Dudu, el cocodrilo que mordía” (para evitar morder a sus pares) y “Pipo ya no usa pañal” (sobre dejar el pañal), de este modo los infantes tienen a su alcance libros atractivos mediante los cuales observan ejemplos de cómo resolver situaciones por las que ellos mismos están pasando, por lo que la comprensión de lectura en ese sentido se vuelve muy importante para aplicar en la vida cotidiana lo que acontece a los personajes de la

historia, y además, se evidencia nuevamente un ambiente pensado para la niñez del grupo, al considerar ese tipo de necesidades.

Por otra parte, la Guía pedagógica, recalca que el ambiente está constituido por todos los espacios interiores y exteriores donde se dan las diversas oportunidades de desarrollar conocimientos y habilidades (MEP, 2017), por lo que también el espacio externo al aula se convierte en ambiente de aprendizaje; en este caso “el patio es una zona muy amplia con áreas verdes, toboganes, hamacas, carros de montar, flores y plantas” (Observación 1, Centro Infantil Universitario), en este espacio se pudo notar que la niñez jugaba de manera libre mientras desarrollaban habilidades psicomotrices e interactuaban entre ellos y con sus docentes, quienes les hacían preguntas espontáneas o iniciaban diálogos con estos.

Algunos se deslizan por un tobogán, se trata de que lo hagan de la manera más independiente posible, las docentes les dicen ¡Vamos! ¡Inténtalo! También se les permite elegir qué hacer en el patio, algunos caminan, otros montan un carrito, G gatea, J se sostiene de unas graditas con baranda. (Observación 1, Caso C)

Este espacio externo era utilizado por todos los menores que asisten a la institución, en diferentes horarios para cada nivel, por lo que había juegos para todas las edades que se atendían en la institución, las docentes procuraban utilizar una zona del patio donde pudieran observar a todos los infantes, procurando que tuvieran espacio para actuar con autogestión, y antes de ayudar a uno de los menores, le preguntaban si necesitaba ayuda, haciendo de esta manera que se diera continuidad en el desarrollo de diversas habilidades.

Por todo lo anterior y lo que plantean Red LEI (2022) y Vargas (2019), se evidencia que el ambiente de aprendizaje observado en esta institución había sido pensado para la infancia que se atendía, de manera cuidadosa, considerando sus necesidades e intereses, haciendo ver que la educadora estaba pendiente del rol que

tenía al organizar el espacio para la niñez, ofreciendo de esta manera un espacio óptimo para que la infancia pueda desarrollarse de manera integral.

En cuanto a la subcategoría **relación docente-estudiante**, la docente del Caso C mantiene una relación amistosa, agradable, y de respeto hacia la infancia con la cual labora, cuando llegan les saluda de manera afectuosa, como se muestra a continuación, “los niños y niñas van ingresando al centro infantil. La docente les saluda de forma amorosa: ¡Llega, es el más pequeño, le dice ¡Qué alegría que vino hoy! Es un bebé, por lo que solo emite sonidos” (Observación 1, Caso C), al hacer esto la docente se agachó para hablarle de frente, lo que demuestra ese respeto hacia la niñez, al considerar de importancia que el infante la observe mientras le habla.

En relación con el aspecto socioafectivo que se debe desarrollar en los ambientes donde se atiende a la infancia, la Guía pedagógica destaca que estos “requieren interactuar en ambientes humanos afectuosos, consistentes y seguros” (Peralta, 2008, citada en MEP, 2017), por lo tanto, las personas docentes deben procurar que se construya un entorno donde se den vínculos afectivos de confianza entre la niñez y sus docentes, ya que esto va a favorecer la exploración y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

En este centro educativo, la docente y asistente compartían diferentes momentos con los menores, procuraban sentarse con ellos en distintos momentos de la jornada estableciendo una relación cercana, como ocurría cada vez que iban al comedor institucional a merendar, “las docentes están sentadas con los niños, comen junto a ellos. La mesa es adecuada para la altura de los infantes, ellos pueden bajar y subir solos a su silla. Es una mesa grande donde comen todos juntos” (observación 1, Caso C). Como se aprecia, las personas encargadas de la atención de la infancia cuidaban estos detalles señalados por Peralta (2008), para tratar de que desarrollaran confianza hacia ellas y las vieran como personas cercanas, tomando en cuenta que los infantes de este grupo tenían

entre 1 año y 2 años con tres meses, por lo que es una edad en la que el adulto debe demostrar al infante que es digno de confianza para tratar de que este se adapte y disfrute su estadía en la institución.

Por otra parte, cuando se presenta algún tipo de conflicto, la educadora procura resolverlo de manera pacífica y explicando con claridad a la niñez la situación, recordándoles cómo deben actuar en esos momentos, como se muestra a continuación: “S grita porque N la empuja. D3 dice: S recuerde que decimos “alto”, no necesita gritar” (Observación 3, Caso C).

Se puede destacar que, a pesar de que a veces los infantes gritan o lloran porque no pueden hacer algo, como dar vuelta a una tapa, ensartar un objeto donde corresponde o porque otro compañero les pegó, la docente se muestra paciente y usa palabras claras para explicar cómo deben proceder, ejemplifica, hace modelaje, pone frases para expresar lo que los menores necesitan decir.

Otro punto que se considera importante es la manera en que la profesional resalta aspectos positivos en la niñez, como cuando “acompaña a B que está usando su material, se sienta a su altura, al otro lado está S. D3 realiza intervenciones cuando se requieren para explicar cómo usar el material, cuando logran hacer algo por ellas mismas les felicita: ¡Eso! ¡Muy bien! (Observación 2, Caso C).

La relación que se mantenía en este entorno estaba basada en el respeto de la niñez, se cultivaba una relación de confianza y afecto, por lo que la niñez aun siendo de muy corta edad se desenvolvía de manera segura, exploraban el ambiente, interactuaban con las docentes y los materiales, si necesitaban ayuda la solicitaban; lo que denotaba la existencia de un vínculo que les permitía desenvolverse de manera tranquila estando lejos de sus familias, como plantea Peralta, al hablar de cómo debe ser el ambiente humano en que se desenvuelve la niñez.

En torno a la subcategoría **mediación Pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral**, se afirma que, en este estudio, la mediación docente tiene un papel fundamental, dado que se considera que, aunque existan materiales que favorezcan habilidades de lectoescritura emergente, mediaciones pertinentes y con Intencionalidad educativa, los materiales por sí solos no van a lograr lo esperado por lo que se requiere un compromiso por parte de la persona docente de actualizarse, informarse y usar lo aprendido con la infancia a su cargo, así lo considera Vygotsky (1978) al manifestar la relevancia de los andamiajes que la persona adulta que ya domina un conocimiento o habilidad puede ofrecer a la niñez.

En el caso C las mediaciones observadas se dieron en diferentes momentos de la jornada, mientras comían, cuando interactuaban en el patio, a la hora de usar los materiales del aula, durante las conversaciones grupales; se observó a las docentes modelar a la niñez la forma en que podían hacer o resolver algo, se efectuaban preguntas constantemente con lenguaje claro, correcto y con palabras comprensibles para los menores, además, había variedad de estrategias que se utilizaban para propiciar el desarrollo de habilidades como el vocabulario y la comprensión oral.

Al consultar a la docente durante la entrevista sobre las estrategias que se empleaban para desarrollar dichas habilidades, menciona,

Bueno, en el caso de ellos que son tan pequeñitos, y a pesar de que hay un año de diferencia entre el más grande y el más pequeño, bueno, un año y 3 meses, la diferencia entre ellos es muy grande, entonces hay que emplear diferentes estrategias; para los más grandecitos (alrededor de 2 años) hay que usar algún tipo de estrategia, como nombrar, como repetirle lo que está diciendo con un lenguaje más articulado, narrar cuentos, preguntarles cosas, hacerles como preguntas generadoras. También están los bebés, que ellos apenas están como balbuceando,

que tienen apenas recién cumplido en este mes, un año; entonces, con ellos hay que hablarles despacio, más claro. (Entrevista a docente, Caso C)

Como se puede apreciar, la educadora se refiere principalmente a la forma de proceder con la niñez al conversar, ya que para ella el estar reforzando la pronunciación de frases y palabras, las preguntas, o explicaciones son algo constante que se utiliza en cada momento de la jornada, pues los menores en este grupo, al ser de muy corta edad (de 1 a 2 años y medio, aproximadamente), están tratando de comprender todo lo que se les dice y buscando pronunciar las palabras de una manera cada vez más clara, con el fin de darse a entender; sin embargo, durante las observaciones se procuró apreciar las diferentes prácticas o estrategias que se utilizaban para propiciar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.

Beck *et al.* (2013), se refiere a la importancia de que el profesorado refuerce las comprensiones incipientes de la niñez y ponga palabras a lo que para ellos sea de difícil pronunciación, lo cual pudo apreciarse en este centro infantil y también es manifestado por la educadora,

Al dar una indicación sean frases más concisas, más cortas, no tanto como una explicación muy larga, porque ellos se van a perder en la explicación, cuando piden algo y están haciéndolo por medio de señas o por medio de palabras que no se comprenden, entonces cómo ponerles a ellos las palabras, cuáles son las que se necesitan, por ejemplo, si dice “maca”, entonces decirle: quiero subirme en la hamaca; entonces, cómo ayudarles a articular esa oración, para que ellos vayan teniendo la noción en la mente de cómo se podría decir. (Entrevista a docente, Caso C)

Esto sugiere que en el caso C, se daban de manera continua intervenciones docentes que tenían la intencionalidad educativa de lograr una mejor pronunciación y

comprensión de frases, para que posteriormente la niñez se forme esas construcciones semánticas y sea capaz de utilizarlas de manera coherente y pertinente.

Una de las estrategias que se pudo observar, fue la utilización de material concreto e imágenes, para ofrecer explicaciones, descripciones o formular preguntas, de manera que al ver el objeto fuera más fácil asociar la información proporcionada con lo que podían ver los menores mientras se les hablaba, así se muestra en esta actividad que realizó la docente,

D3: ¿Qué necesitamos cuando vamos a almorzar? Primero lavarse las manos, ¿y luego? preguntando a la niñez ¿Qué es esto? (La docente les enseña un plato, cuchara y vaso reales); y estos van diciendo qué es cada cosa, y D3 les repite lo mismo que dicen, pero con palabras claras y frases completas.

Complementa mostrando un libro de vegetales y preguntando los nombres de lo que se observa en él, es un libro sin texto y solo tiene fotos que permiten aprender el vocabulario de las imágenes (kiwi, banano, fresa, limón, brócoli, manzana, piña).

(Observación 2, Caso C)

Como se muestra, se utilizaba el objeto observado como un recurso para desarrollar más vocabulario y elaborar frases correctas relacionadas con cada elemento, de manera que la niñez pudiera escucharlas y asociarlas, tanto con sus conocimientos previos sobre lo que veían y escuchaban como con el objeto mostrado, por lo que al haber un enlace con algo real se facilita la comprensión oral y deja de ser algo abstracto para la niñez.

Otra estrategia empleada por la maestra, eran los intercambios comunicativos planeados, como la actividad que acostumbraban realizar para saludarse, la cual se pudo observar en variadas ocasiones,

D3 dice: vamos a ver quién sí vino y quién no vino hoy, pasan lista con las fotos de los niños en grande y con una campana que toca cada uno cuando la docente

saca su foto, para esto cantan una canción: “Buenos días, cómo están hoy por la mañana, vamos todos a jugar, toca la campana”; luego de cantar, D3 muestra una foto y pregunta: ¿Quién es?, los infantes contestan.

Al salir la foto de N, él contesta: N, D3 recalca: N Sí vino hoy; eso se hace con cada uno. Al salir la foto de B que no vino. D3 dice ¿Dónde está B? N dice: No vino. Etá papá mamá. D3 repite: Está con papá y mamá, sí. (Observación 2, Caso C)

Algo que se puede destacar en este caso, es que, al haber repetición de las frases y palabras utilizadas en el saludo, había práctica y repaso de estas, reforzando dichas construcciones en la niñez, quienes lograban apreciar el significado de frases completas refinando así las construcciones fonológicas y semánticas en la infancia, como lo sugiere Cotto (comunicación personal, 23 de agosto del 2021).

Una estrategia recomendada por diversos autores para favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral es la lectura en voz alta por parte de una persona adulta a la niñez, en esta institución se pudo observar que la docente o asistente acostumbraban leer a la niñez, la mayor parte del tiempo de manera libre, no como una actividad planeada, en ocasiones los mismos niños se acercaban a ellas con un libro y les pedían leerlo o en otros momentos, las docentes se sentaban en el espacio de literatura y los menores se acercaban,

D3 se sienta con S a ver un libro en el espacio de literatura, N se acerca a escuchar. D3 les lee. Es un libro sobre lo que pasa cuando el sol se asoma. “La flor se abre” “El gallo canta” La abeja zumba”, etc. Luego dice lo que ocurre cuando el sol se oculta. D3 hace los sonidos: Quiquiriquí; zumzum... Lee despacio, es un libro con una frase por página e imágenes grandes. B también se acerca a ver los libros. La niñez muestra gran interés en lo que les están leyendo. (Observación 2, Caso C)

Ante esto, Jiménez y O'Shanahan, (2008), recalcan la importancia de la lectura compartida como una manera de apreciar el lenguaje y sus estructuras, por otra parte, Sidler (2017), recalca que la lectura puede favorecer la comprensión oral al analizar o dialogar acerca de lo leído; en este caso, en algunas de las ocasiones se hacían preguntas a la niñez o se relacionaba con alguna vivencia lo que decía el texto, de modo que podían reflexionar sobre la lectura.

En otra ocasión, se logró apreciar la manera en que se aprovechaba el interés de uno de los niños para realizar preguntas y repasar palabras de uso cotidiano,

N ingresa y lo primero que hace es ir a donde están colocadas unas fotos de las familias, empieza a señalar persona por persona en las diferentes fotos, esperando que D3 que está cerca, le vaya diciendo quién es cada persona, ella lo hace y conforme le va diciendo quién es cada uno, el niño se emociona y va preguntando por otras personas.

Además, la docente le va preguntando cuál foto sigue encada ocasión, y el niño señala. Cuando llegan a la foto de su familia, ella le pregunta ¿Cuál es mamá? ¿Cuál es papá? y dónde está N, El niño va señalando con su dedo las personas por las que la docente le va a preguntando. (Observación 4, Caso C)

Aquí se logra apreciar una intencionalidad educativa, a pesar de que la situación fue espontánea, la docente siendo consciente de su rol como educadora, utilizó el interés del menor para tratar de favorecer su comprensión oral, mediante preguntas a las que el niño respondía según sus posibilidades comunicativas.

También eran empleadas en clase variedad de canciones y bailes que contribuían de manera evidente a desarrollar y repasar vocabulario, así como a comprender palabras y frases, ya que las canciones a veces se acompañaban con mímicas o con títeres relacionados con el contenido de la canción.

Hoy los infantes muestran muchos deseos de cantar y bailar, D3 les pregunta: ¿Quieren bailar el baile del movimiento? En este van moviendo diferentes partes del cuerpo que se van nombrando y se quedan como estatuas cuando la canción lo dice; la niñez va haciendo los movimientos de la canción. D3 va diciendo los movimientos que deben hacer con cada parte del cuerpo, a la vez que va cantando y dirigiendo el baile, A trata de repetir las frases de la canción (casi siempre dice solo los finales de las frases). (Observación 3, Caso C)

Las canciones utilizadas son canciones cortas adecuadas para la niñez de estas edades, Además se hace uso de un lenguaje cotidiano con palabras que la niñez ya debe ir reconociendo, como partes del cuerpo, mamá, papá, animales, entre otros.

También se pudo evidenciar un aprovechamiento de los materiales del ambiente que los menores utilizaban para hacer repaso de vocabulario y formular preguntas que la infancia contestaba de acuerdo con su nivel de lenguaje, como se denota a continuación,

N se acerca con un sandwich hecho de comida de hule que él mismo preparó, se lo da a D3 y ella hace que se lo come. Ammm qué rico sandwich! ¿Qué le puso? D3 le va diciendo pan, salchicha, lechuga. (Observación 3, Caso C)

Por lo que se puede apreciar que las oportunidades de diálogo y los intereses espontáneos de los menores, eran aprovechados por la docente y asistente para expandir conocimientos en relación con el vocabulario y la comprensión oral, ambas estaban pendientes de las situaciones que se daban a su alrededor y buscaban la manera de que las intervenciones no planeadas tuvieran también intencionalidad educativa. Se observó que la mayor limitación que había era ocasional, cuando la asistente no estaba o debía retirarse porque se requería que estuviera en otro grupo (esto se notó en dos ocasiones), en estos casos, la docente se quedaba con una estudiante universitaria, pero debía encargarse del cambio de pañales o de acompañar a los menores en el uso del baño

cuando requerían, sin embargo, estas situaciones no interfirieron en la continuidad de las actividades.

Considerando lo expuesto en los párrafos anteriores, es posible encontrar coincidencias entre el accionar que se desarrolla en este centro educativo y lo que plantean varios de los autores mencionados en esta investigación, como Escalante y Caldera, 2008; Camargo *et al.*, 2013; Cervera Borrás, s.f. y MEP, 2017, quienes se refieren a la diversidad de estrategias que pueden contribuir al desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, así como a la relevancia que tiene la intencionalidad educativa que debe poseer la persona docente al llevarlas a cabo. Aunado a esto, el MEP (2017) destaca que las diferentes experiencias que se realicen con la niñez deben ser significativas, relacionadas con sus intereses, necesidades y conocimientos previos, deben invitar a pensar, resolver e interactuar, por lo que se puede afirmar que en el caso C, se cumple con todos los aspectos mencionados, demostrando una manera pertinente y adecuada de encaminar a la infancia en sus primeros años hacia el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, habilidades determinantes en el proceso de lectoescritura.

La siguiente subcategoría trata sobre los **sentimientos de la docente en relación con su labor**, ante esto se reconoce que, como seres humanos el profesorado manifiesta diferentes emociones y sentimientos que se reflejan en sí mismos como personas y como profesionales que son. En el caso C, la educadora parecía ser una persona paciente, observadora de lo que ocurría en su entorno y pendiente de ayudar a quien necesitara apoyo. Al respecto, Hernández Chávez (2017) manifiesta que,

los docentes no solo se definen por su profesión, sino que son personas y como personas son capaces de sentir, de experimentar, con una capacidad de crecer y distinguir sus propias necesidades, seres autónomos con una serie de historias y vivencias que las constituyen. (Hernández Chávez, 2017, p.72)

Esta educadora manifiesta algunas de sus emociones con respecto a la niñez que atiende, entre estas, asegura percibir que los infantes del grupo son muy capaces a pesar de su corta edad, pero que requieren de la seguridad y apoyo que ella como docente les puede ofrecer, con el fin de favorecer un vínculo seguro, para posteriormente, poder desarrollar aprendizajes. Por lo que se puede apreciar que esta maestra está pendiente de las emociones que manifiesta la niñez, y se muestra empática ante estas, procurando comprender y apoyar para que el ambiente sea de confianza.

Por otra parte, la profesional se refiere sus sentimientos en torno al ejercicio de la docencia, ante lo cual manifiesta,

Yo creo que hacen falta muchas cosas. Por ejemplo, a nivel actitudinal tiene que haber compromiso, de saber que lo que usted está haciendo en el aula va a repercutir en el desarrollo de un niño o una niña, entonces, tiene que haber compromiso para que la docente pueda asumir con responsabilidad esa función que le corresponde; a nivel de conocimientos, yo siento que tiene que haber mucha formación, tiene que haber capacitación, posteriormente, porque sabemos que cuando uno sale de estudiar, tiene que ver cómo nutrirse más y actualizarse.

(Entrevista docente, Caso C)

En esta línea, se puede decir, que la docente demuestra sentimientos de compromiso y responsabilidad con su profesión, destacando también la preocupación que le hace sentir el hecho de que muchas profesionales de la educación infantil no buscan capacitarse adecuadamente para mejorar en su labor, por lo que manifiesta necesidades que ella misma ha detectado en la profesión docente y que piensa, deberían mejorar. Según la educadora, en muchas ocasiones los profesionales en este campo tienen muchas herramientas a su disposición, especialmente ahora con la virtualidad y el internet, pero es la falta de actitud lo que no les permite avanzar y mostrar apertura a cambios en su quehacer.

A manera de síntesis, retomando lo planteado por Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017) en relación con las estrategias y materiales para desarrollar habilidades como el vocabulario y la comprensión oral, y considerando además, todo lo expuesto en este caso, se puede decir, que la docente cuenta con materiales variados y de calidad que le permiten desempeñar su labor de manera adecuada con la infancia a su cargo, aunado a esto, posee conocimientos en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas en la niñez, debido a que ha buscado informarse y capacitarse, permitiéndole llevar a la práctica dichos saberes; por esta misma razón la educadora es capaz de percibir que existe necesidad de capacitación en el profesorado, pero más que eso, manifiesta que se requiere una actitud responsable en el cuerpo docente que les motive a actualizarse luego de salir de la universidad.

Por otra parte, la docente observada, realiza mediaciones pertinentes y significativas, para la niñez, aprovecha los materiales presentes en el aula y está pendiente en todo momento de los intereses que tienen los menores para dialogar, hacer preguntas, leer un libro, repasar vocabulario o construir frases, haciendo andamiajes que permitan a la infancia avanzar hacia su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), por lo que se evidenciaron diversas estrategias adecuadas a las características de la niñez, que pueden favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral con infancia en edades tempranas.

4.2 Discusión de resultados

En este estudio se trabajó con tres casos, Caso A, Caso B y Caso C, los cuales corresponden a tres educadoras de centros de educación infantil, se decidió que participaran maestras que tuvieran a cargo niñez entre 1 y 4 años de edad.

Para desarrollar la investigación se efectuaron entrevistas semiestructuradas y observaciones en las aulas, y se consideró cada caso como una realidad única, ya que las instituciones que se tomaron en cuenta presentan diferencias marcadas en variedad

de aspectos, y, además, estas particularidades era parte de lo que se pretendía visualizar, al tomar en cuenta diferentes ofertas de atención a la infancia.

El caso A corresponde a la docente de un Centro infantil privado (D1), financiado por las propias familias de la niñez; el caso B es una de un Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI) (D2), que es una institución pública financiada por la municipalidad del cantón y atiende niñez con vulnerabilidad socioeconómica, y el caso C se trata de una docente de un Centro Infantil Universitario (D3), que es financiado por las familias y por diferentes instituciones estatales (UCR, PANI, Junta de Protección Social), por lo que existe una minoría de la niñez que es becada para recibir el servicio. Por lo tanto, desde este punto, se evidencian grandes diferencias entre las instituciones que se consideran en la investigación.

Otro aspecto por considerar es que a pesar de que las educadoras tienen estudios universitarios en Educación Preescolar, la del Caso A tiene el grado académico de Licenciatura y 32 años de experiencia en su labor, la del Caso B es egresada de una Licenciatura y tiene 9 años de experiencia, y la del Caso C tiene una Maestría y 15 años de experiencia.

Es importante también tomar en cuenta que todas las educadoras contaban con asistente en el aula, sin embargo, las edades de la niñez, así como el número de menores a su cargo variaba en gran medida, D1 tenía 14 infantes de 3 a 4 años de edad; D2 tenía en el grupo 22 infantes de 2 a 4 años de edad, y D3 tenía 8 menores de 1 a 2 años con 3 meses de edad; ante lo cual Peralta (1993) mencionada por Chaves (2004) destaca que, en el caso de la niñez de 2 a 4 años, los grupos deberían ser de 20 menores y contar con dos asistentes, además de la docente, por lo que se observa que la cantidad de niñez por adultas en el aula no corresponde con lo ideal en el caso de D2, lo que se refleja en la práctica pedagógica afectando la atención y mediación hacia la infancia.

A partir de las entrevistas y observaciones efectuadas en las aulas se pudieron determinar las características de los materiales que se utilizaban en la clase, tanto por parte del alumnado como por las propias educadoras, con el fin de desarrollar estrategias con la niñez.

Considerando lo anterior, en las aulas del Caso A y el Caso C, fue posible encontrar materiales variados, en buenas condiciones, organizados por áreas de trabajo, accesibles a la niñez, que mostraban ser interesantes para los menores, puesto que estos los buscaban y utilizaban con placer, además existía acompañamiento docente y explicaciones en procura de que los materiales tuvieran un uso adecuado y con el fin de valerse de estos, para potenciar destrezas y el desarrollo de conocimientos, como nuevo vocabulario y la comprensión oral, tomando en cuenta, de esta manera, lo que señalan diversos autores, como Escalante y Caldera (2008), Camargo *et al.* (2013), Cervera Borrás (s.f.) y MEP (2017), al manifestar que para el desarrollo de habilidades como el vocabulario y la comprensión oral pueden utilizarse elementos y estrategias variadas, siempre que tomen en cuenta las características de la niñez, sean atractivos, generen oportunidad de diálogo, comunicación y contribuyan a enriquecer el vocabulario; para lo cual requieren ir acompañados de intencionalidad educativa, que en los casos mencionados pudo observarse a través de diálogos, preguntas, indicaciones y al nombrar y repasar palabras relacionadas con el mismo material.

Por otra parte, en el Caso B había gran escasez de materiales dispuestos para la infancia, y lo poco que se observaba estaba desordenado, revuelto en cajas grandes, no existían áreas de trabajo, ni materiales seleccionados de manera cuidadosa para la niñez del grupo, solo se observaron juguetes (legos, carros, peluches y muñecos), muchos de estos en mal estado y sucios; en variedad de ocasiones los párvulos no se mostraban atraídos por utilizar nada en el aula, ya que no era de su interés, y a pesar de que los autores destacan que no hay materiales específicos para potenciar las habilidades

lingüísticas que interesan a este estudio, tampoco había intencionalidad educativa detrás del material presente en el aula, ni mediaciones pertinentes que contribuyeran a entablar conversaciones o desarrollar vocabulario; dicha situación se atribuye tanto a la actitud docente como al descuido de las personas encargadas de financiar este tipo de centros, ya que no se evidencia una preocupación porque la institución cuente con lo requerido para el desarrollo integral de la niñez, lo que es lamentable debido a que la mayoría de estos menores tampoco tienen posibilidades en sus casas de contar con materiales educativos.

Otro punto que llama la atención, es la carencia de un espacio para la literatura, tanto en el Caso B, como en el Caso A, en el primero no se contaba con ningún material de lectura accesible a la infancia y en el segundo, en una ocasión se apreciaron tres libros colocados en un espacio desapercibido, en la parte baja de un estante, y en otras ocasiones no se observó ninguno, esto a pesar de que ambas docentes recalcaron la importancia de los libros para la niñez; por el contrario en el Centro Infantil Universitario, había un espacio de literatura atractivo y con libros seleccionados de acuerdo con la edad y necesidades de la infancia. Ante lo cual, tanto los autores mencionados anteriormente, como Sidler (2017), manifiestan la importancia de la lectura a la niñez dialogando en torno a los textos y poniendo a su disposición literatura escogida de manera cuidadosa.

Por otra parte, las docentes también empleaban materiales variados para desarrollar diferentes temáticas con la niñez, como láminas, material concreto, videos, fotografías, el propio cuerpo, sin embargo, todos estos materiales si no tienen una intencionalidad y mediación pedagógica adecuada, no van a contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo que en el caso de D1 y D3, se evidenció que los materiales empleados por las educadoras se usaron de forma oportuna y llevaron a la niñez a analizar, dialogar, relacionar, pensar respuestas según sus posibilidades; pero en el caso de D2, a los materiales se les dio poco aprovechamiento, y se formulaban preguntas de

completar con una palabra, había escaso diálogo o repaso de vocabulario aprendido, por lo que se observaron varios aspectos por mejorar en ese sentido.

En cuanto a los conocimientos que las educadoras manifestaban tener en torno a lo que es la mediación pedagógica, el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, en la mayoría de respuestas dadas, todas demostraron tener conocimientos importantes en cuanto a estos temas, coincidieron en que el vocabulario y la comprensión oral eran habilidades que podían desarrollarse desde el nacimiento, e incluso desde antes y que además podían potenciarse en todo momento de la jornada con los infantes en el centro educativo, considerando de este modo lo señalado por MEP (2014) y Gaviria Boñol (2014), quienes indican que la lectoescritura es un proceso que inicia en las primeras etapas de la vida con las habilidades para comunicarse.

Las tres educadoras tenían nociones relevantes en cuanto al vocabulario y la comprensión oral, aunque en ocasiones alguna confundió un término con el otro o habló más de la función del vocabulario que del propio concepto, mediante otras preguntas realizadas se determinó que sí tenían conocimiento sobre dichas habilidades y reconocían la importancia de potenciarlas mediante diálogos y preguntas, también, hablaron de la necesidad de que la niñez se exprese verbalmente para darse a entender. D1 recalca el enlace que debe hacerse con los conocimientos previos, D2 destaca el papel de la atención para que haya comprensión oral y D3 expone la necesidad de valerse de gestos y palabras claras para que la niñez logre comprender lo que se le dice, además recalca la importancia decir correctamente las frases que los menores aún no pronuncian claramente para ayudarles en su construcción; por lo que, se afirma que sí existen conocimientos en estas temáticas que las docentes han ido formulando desde su experiencia, al interactuar con la niñez e informándose al respecto.

En cuanto a la mediación pedagógica, estas profesionales recalcan la importancia de su rol como docentes acompañando a la niñez en la construcción de conocimientos,

D1 y D3 la ven más como esos andamiajes que señala Vygotsky (1978) para llevar a la niñez a su zona de desarrollo próximo, y en el caso de D2, señala que la mediación consiste en actividades que se estipulan desde el planeamiento, y en este sentido Vargas (2019) destaca que esta se da de forma intencionada en cualquier momento, y no precisamente debe ser planeada, por lo que aquí hay una concepción un tanto incompleta de lo que es la mediación y que se ve reflejada en el accionar de la educadora.

En cuanto a los recursos que tienen las educadoras para informarse sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez, D1 y D3 han tenido la oportunidad de llevar algunos cursos fuera de la formación universitaria que les han permitido ampliar sus conocimientos en torno al desarrollo lingüístico de la niñez y la forma de potenciar dichas habilidades, además D1 manifiesta que siempre le ha interesado la lectoescritura por lo que se ha capacitado al respecto; en el caso de D2 la licenciatura que cursó iba enfocada al lenguaje pero más que todo a la detección de dificultades en este; aparte de esto, las tres docentes utilizan la Guía pedagógica para planear, pero al analizar su contenido, se evidenció que no especifica la importancia de las habilidades de lectoescritura emergente ni cómo potenciarlas en los primeros años, a pesar de que el documento del MEP va dirigido a la población menor de cuatro años.

En cuanto al ambiente del centro educativo, se cree que este es fundamental para que se genere calidez, autogestión, aprendizajes significativos, entre otros aspectos de gran importancia para la niñez.

En el caso de D1 y D3 se evidenciaba que se había reflexionado de manera cuidadosa para que el ambiente fuera pertinente para la niñez que se encontraba en el aula, los espacios y materiales eran accesibles, generaban calidez y deseos de explorar en el ambiente, estos parecían satisfacer necesidades y provocar curiosidad en la niñez, ante esto, Red LEI (2022) y Vargas (2019) señalan la importancia del rol docente como mediador en el ambiente que se ofrece a la infancia, por lo que en ambos casos se

notaba que la educadora estaba pendiente de esta labor que como docentes les corresponde asumir.

En el caso de D2, preocupa que el ambiente de aula era vacío y sin muchas oportunidades para la infancia, sin alfombras que den calidez y con pocos estantes para materiales, sin sillas ni mesas dispuestas en el aula, y los pocos juguetes que había parecían estar ahí solo con el fin de entretener, ya que carecían de organización y muchos no tenían buenas condiciones, lamentablemente, al ser poco interesantes varios de los menores preferían no usarlos; por lo que se recalca la urgencia de que el Estado se asegure del bienestar de estas instituciones en favor de una educación integral para la niñez.

En lo referente a la relación que se daba entre las profesoras y sus estudiantes, se observó que las tres eran personas amistosas y que sentían agrado por la niñez, en el caso de D1 y D3 se evidencia un trato respetuoso y que genera confianza, las docentes se acercaban a los menores, se colocaban a su altura y les hablaban de frente, se hacía una resolución pacífica de conflictos, se explicaba y modelaba cómo proceder en momentos de dificultad, era notorio que el vínculo que se construía se hacía con conciencia de las necesidades de la infancia. Por otra parte, D2 ocasionalmente se observó felicitar a la niñez cuando estos le mostraban algo que habían hecho o realizar algunos diálogos breves, pero por lo general no se acercaba a la niñez en los diferentes momentos de la jornada, y desde la distancia hacía indicaciones o correcciones, sí bien se observaron comunicaciones positivas entre algunos de los menores y ella, era poco frecuente.

En cuanto a la mediación realizada por las educadoras para propiciar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, hubo algunas estrategias observadas en todos los casos, como las canciones, las rimas, las explicaciones sobre algún tema, el empleo de palabras nuevas. Lo que variaba era a forma en que se desarrollaban dichas actividades,

por ejemplo, en el Caso A y en el Caso C las explicaciones se acompañaban de preguntas generadoras, que mediante la intencionalidad de la docente buscaban ampliar los conocimientos de la infancia; en el Caso B, usualmente la docente explicaba con claridad, pero no se daba protagonismo a la niñez en la construcción de sus aprendizajes, no se les llevaba a pensar la respuesta o reflexionar sobre sus conocimientos previos.

En el caso de D1 y D3 se observaron gran cantidad de diálogos y mediaciones en todos los momentos de la jornada, D3 tomaba muy en cuenta los intereses de la niñez para retomar conceptos o hacer preguntas, también se empleaba material concreto para el desarrollo de algunas actividades lo que daba mayor significado a lo que se conversaba, considerando lo planteado por MEP (2017) y Vargas (2019) al referirse a la intencionalidad que debe tener la acción mediadora.

En el caso de D1 y D2 se observó el empleo de videos, ya fuera para cantar o desarrollar aprendizajes sobre un tema, la diferencia estuvo en que en el caso B, con D2, el video captaba toda la atención de la niñez y la docente no aportaba al respecto, y en el caso de Caso A, con D1, el video era usado como un recurso sobre el cual se hacían valiosas explicaciones y comentarios.

Otro aspecto que se debe resaltar y se observó únicamente en el Caso C, fueron las mediaciones y preguntas realizadas por la docente en torno a las lecturas que constantemente se efectuaban en la clase, muchas veces por interés de los menores que se acercaban con los libros a la docente, quien les leía, recalcando palabras, haciendo entonaciones, de modo que la infancia de ese grupo mostraba un gran interés hacia la lectura.

Finalmente, las docentes se observan tranquilas al ejercer su labor, pese a esto manifestaron algunos de los sentimientos que tienen en relación con el ejercicio de la docencia, en el caso de D2 ella destaca que siente que su labor es difícil con el grupo que tiene a cargo, ya que es muy variado de edad y las necesidades son muy diversas, ya que

12 de los menores tienen entre 2 y 3 años de edad y 10 de estos, tienen entre 3 y 4 años, por lo que su lenguaje, lo que requieren o les interesa, varía bastante entre unos y otros, cabe decir, que en esto también interfiere el hecho de que son 22 infantes en total y no se observa a la asistente ser un verdadero apoyo en el trabajo con la niñez.

En el caso de D1 y D3 se refieren más a su preocupación por el desinterés de actualizarse por parte del profesorado de educación infantil, lo que acarrea que la educación brindada no mejore y sea de mayor calidad.

Por todo lo anterior, se puede recalcar que los tres casos son parte de realidades muy distintas, notándose una diferencia mucho más marcada entre la docente del Caso B respecto a las docentes de las otras dos instituciones (Caso A y Caso C), en este punto se evidenciaron grandes desigualdades en torno a los recursos educativos con los que se cuentan, demostrando que la niñez con menos posibilidades económicas en sus hogares, que asiste a centros como el CECUDI, sigue teniendo un ambiente desfavorable para potenciar destrezas y conocimientos en la institución a la que asiste, acrecentando las brechas de aprendizajes con las que llegan los menores al contexto de la educación formal. Considerando esto, se hace más notoria la necesidad de que los centros públicos pertenecientes a la REDCUDI sean atendidos apropiadamente en todas sus necesidades, dando énfasis al aspecto pedagógico, ya que es el más descuidado, según lo revela la evidencia encontrada y el caso observado en este estudio.

4.3 Limitaciones

Algunas de las limitaciones que se pueden destacar acerca del proceso investigativo son las siguientes:

- En el Caso B (CECUDI) es importante hacer mención de que no fue fácil hallar una institución pública, perteneciente a la REDCUDI que estuviera con total disposición para participar del estudio, se hizo la consulta en diferentes centros educativos, sin embargo, debía realizarse un trámite largo y engorroso para obtener el permiso

respectivo, sin la seguridad de que este se fuera a otorgar; lo que hace pensar en la necesidad de realizar estudios en dichos lugares, para valorar si otros servicios similares ofrecen educación de calidad, y las muchas trabas que existen en Costa Rica, que dificultan procesos de investigación como el presente. Finalmente, se logró encontrar un centro educativo, perteneciente a la REDCUDI, que cumplía con las características requeridas y que desde el primer momento se mostró anuente a participar.

- Se considera que hubiera sido de utilidad abarcar más instituciones públicas en la investigación, ya que la REDCUDI en el país tiene a su cargo centros infantiles muy diversos en el sector público y sería de gran importancia corroborar si todas tienen carencias similares.
- Otra limitante para esta investigación fue el tiempo tan breve con que se contó para efectuarla, debido a que era el estipulado para la realización de la tesis por parte de la Maestría. Aunado a esto, el tener que desarrollar el estudio mientras se llevaban otros cursos hizo que el proceso fuera más difícil.

Capítulo 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se extraen después de efectuar este estudio, estas responden a las preguntas de investigación y a las categorías de análisis que se tomaron en cuenta.

Como se ha venido mencionando, en esta investigación se abordaron tres estudios de casos, los cuales correspondieron a tres educadoras de centros infantiles, que laboraban con niñez entre 1 y 4 años de edad en la zona de occidente de Costa Rica.

El caso A se trata de una docente de un centro infantil privado, que atiende población sin condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y en su grupo hay 14 infantes de 3 a 4 años de edad.

El caso B corresponde a una educadora de un centro público (CECUDI) perteneciente a la REDCUDI, donde se atiende población con gran vulnerabilidad socioeconómica y el grupo es de 22 infantes cuyas edades van de 2 a 4 años de edad.

El caso C es una docente de un centro infantil universitario, su grupo está conformado por 8 menores con edades de 1 año a 2 años y 3 meses, dentro de esta población dos de los infantes poseen una beca del PANI para gozar del servicio de la institución y seis no poseen vulnerabilidad socioeconómica.

Cabe mencionar que todas las docentes contaban con asistente en sus aulas y en cuanto a su formación, todas tenían estudios universitarios en educación preescolar, y las de los casos A y C tenían algunas capacitaciones en desarrollo del lenguaje o lectoescritura.

5.1 Características de los materiales empleados por la docente y la niñez

En relación con los materiales que se observaron en el aula para uso de los infantes, así como aquellos que eran utilizados por las educadoras para mediar

situaciones de aprendizaje con el fin de favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, se extraen algunas conclusiones de importancia.

En primer lugar, se comprobó que las aulas con materiales variados, pertinentes, significativos, interesantes, con cierto nivel de reto y en buenas condiciones, resultaron ser del agrado de la infancia, quienes mostraban interés por utilizar lo que se ofrecía en el espacio y desarrollar aprendizajes a través de la mediación de la persona docente, como el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión oral, como ocurría en los casos A y C. Por el contrario, en el caso B, donde era evidente la escasez de materiales, y los pocos que había, no estaban en buenas condiciones, se hallaban desorganizados y no representaban un nivel de reto para la niñez, era notorio el desinterés mostrado por muchos de los infantes, quienes preferían divagar por el espacio sin usar nada.

Por otra parte, fue posible notar que existen variedad de posibilidades en cuanto a materiales que permitan desarrollar el vocabulario y la comprensión oral en la niñez, desde rimas y canciones, hasta material concreto (objetos de la vida cotidiana: un plato, una cuchara, una fruta, una planta), fotografías, láminas, literatura y los objetos del ambiente de aula, todo esto, si es adecuado a características propias de la niñez del grupo y se utiliza de manera apropiada, procurando la construcción de dichos aprendizajes, puede ser muy favorecedor, como se observó en los casos A y C, donde había constantes intercambios comunicativos a partir de los materiales utilizados por las docentes o de los que se encontraban en el espacio.

Es importante agregar que el rincón de literatura observado en el Caso C es un ejemplo de un espacio óptimo para la infancia en edades tempranas, ya que era acogedor, permitía sentarse de manera cómoda y el material de lectura estaba accesible a la niñez, además, el contenido de los libros variaba, desde narraciones, libros informativos, hasta otros para propiciar el desarrollo del vocabulario, cabe resaltar también, que este era uno de los lugares favoritos de la infancia en esta aula, por lo que

las visitas eran muy frecuentes y de gran provecho para entablar diálogos preguntas y enriquecer su léxico; lamentablemente en los otros dos casos no existían espacios de literatura dispuestos para la niñez, por lo que faltaba esa riqueza que aportan los libros al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la comprensión oral.

5.2 Conocimientos con que cuenta el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez

Considerando los saberes que manejan las profesionales de educación infantil participantes en esta investigación en cuanto al desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez, la mediación pedagógica y los recursos con los que cuentan para obtener estos conocimientos, se pudieron extraer conclusiones relevantes:

Se pudo evidenciar que las educadoras entrevistadas sí poseen conocimientos acerca de lo que es la mediación pedagógica, el vocabulario y la comprensión oral, así como lo valioso que es potenciar estas habilidades en la niñez durante las edades tempranas, sin embargo en el caso B, se observaron incongruencias entre los saberes que posee la docente y su accionar con la infancia, por lo que se considera necesario que el personal docente del sector público y privado pueda capacitarse en estrategias que le posibiliten mejorar la mediación pedagógica en el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente.

Aunado a esto, las docentes manifestaron ser conocedoras de que tanto el vocabulario como la comprensión oral, son habilidades que se pueden favorecer desde el nacimiento y que en todos los momentos de la jornada pueden desarrollarse, ante esto, se observaron mediaciones constantes y de utilidad para estos aprendizajes en los diferentes períodos de la clase en los casos A y C, y por el contrario en el caso B había escasez de mediaciones de la docente con la niñez, fuera del momento destinado al encuentro grupal.

Por otra parte, en los casos A y C las educadoras mostraron tener amplios conocimientos sobre las habilidades indagadas, no solo a través de sus palabras, sino con su forma de ejecutar la labor docente, y cabe decir, que estas se habían actualizado por interés propio, llevando cursos relacionados con el desarrollo del lenguaje o la lectoescritura, por lo que tenían información y preparación a la cual recurrir para mediar con la niñez, razón por la cual, es posible concluir que la actualización de las docentes en estos temas aunado a su interés por emplear lo aprendido, sí influye en su labor pedagógica.

Además, es importante recalcar que las docentes hicieron referencia a su formación universitaria y opinaron que a esta le faltó abarcar el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente en la niñez, razón por la que dos de ellas creen necesaria la actualización del profesorado, principalmente porque en Costa Rica en años anteriores la carrera de preescolar se enfocaba más en la niñez mayor de 4 años, por ser la población que debe asistir de forma obligatoria al sistema educativo, y mucho del personal docente que se formó en esos años, es el que ejerce hoy en día en las aulas de educación infantil.

Por otra parte, se menciona la Guía Pedagógica para la niñez del nacimiento a los 4 años como un documento que es utilizado por la totalidad de las docentes participantes en la investigación, sin embargo al estudiar el documento se evidencia que, este no es explícito en cuanto a las habilidades de lectoescritura emergente que se pueden potenciar en los primeros años, ni destaca la importancia de su abordaje, por lo que la Guía, a pesar de ser un insumo valioso para la educación de la primera infancia, no contribuye de manera suficiente al aprendizaje del profesorado en torno a estas habilidades.

5.3 Experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica

En cuanto a las experiencias que se viven diariamente en el salón de clase en relación con el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, se lograron extraer aspectos de gran interés.

Para empezar, se hizo evidente la importancia del rol de las personas docentes como mediadoras del ambiente que se ofrece a la niñez, ya que, mediante este, logran generar espacios pensados para las características propias del grupo, que sean funcionales y significativos para el desarrollo de estas habilidades comunicativas, lo que influye en que la niñez sienta interés por estar ahí y el ambiente permita la construcción de aprendizajes de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Por otra parte, la relación de confianza que existe entre la docente y el estudiantado interfiere directamente en los intercambios comunicativos entre esta y la niñez, generando mayores o menores posibilidades de que se generen diálogos, se realicen preguntas por parte de la niñez y se den aportes por parte de la docente al conocimiento del estudiantado en los distintos momentos de la jornada.

Se evidenció también, que la intencionalidad educativa cumple un papel fundamental dentro de la mediación pedagógica que tiene como fin es potenciar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral, ya que esta intencionalidad, se utiliza no solo en los momentos en que se realizan actividades planeadas para la clase, sino que abarca todo el accionar docente en donde se utilicen conocimientos y experiencia para favorecer al desarrollo de destrezas y habilidades como las mencionadas, por lo que el cuerpo docente puede valerse de sus saberes para mediar un diálogo, para construir frases, para desarrollar conocimientos a partir de un elemento del ambiente, solo requiere un actuar por parte del profesorado, en donde se tenga la intención de contribuir al aprendizaje.

Como otro punto de interés, se considera que el apoyo que ofrecen las asistentes a la persona docente es básico para que las mediaciones se puedan realizar de una manera oportuna, ya que fue evidente que en los casos o momentos en que la asistente no se involucraba con la niñez en procura de colaborar con la docente, esta se enfrentaba

a mayores retos con el estudiantado, dificultando así el aprovechamiento de la clase, como se evidenció en el caso B.

Cabe mencionar que, en el caso B se observaron acciones dirigidas únicamente al cuidado en la mayoría de los momentos de la jornada, desaprovechando el resto del día para realizar acciones intencionadas favorecedoras de aprendizajes y habilidades, únicamente durante el encuentro grupal se llevaban a cabo mediaciones por parte de la docente con algún objetivo, sin embargo, se considera que dichas intervenciones o actividades podrían ser más enriquecedoras para los infantes en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.

Aunado a lo anterior, se considera que la mediación docente se dificulta cuando hay edades con grandes diferencias juntas y muchos niños en un solo grupo, como se observó en el caso B, ya que termina dándose cuidado, pues los niños grandes demandan otro tipo de intervenciones y atención, y los pequeños requieren más ayuda en diferentes momentos; por otra parte, según se apreció en las aulas de los casos A y C, cuando el grupo de infantes es de pocos menores, es posible ofrecer mayor atención a sus requerimientos y desarrollar habilidades como las que interesan en este estudio.

Cabe resaltar que, se hizo evidente en los casos A y C que el contar con experiencia ejerciendo como docentes, aunado a capacitaciones y cursos relacionados con el desarrollo lingüístico, contribuye a que las docentes sean conocedoras y sepan llevar a la práctica diferentes estrategias significativas para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.

Adicionalmente, se demuestra que el sentir de la persona docente interfiere en su labor educativa, en ocasiones produce frustración sentir que la responsabilidad es grande y el apoyo es escaso, como ocurría en el caso B; y en los otros casos, esa preocupación de las educadoras al sentir que hay poco compromiso por parte de muchas profesionales

en educación inicial de mejorar su labor, las impulsaba a actualizarse y tratar de hacer cambios desde sus contextos.

Finalmente, se considera de gran riqueza en esta investigación el haber podido efectuar un trabajo de campo mediante el cual la investigadora realizó observaciones en el aula, lo cual es un insumo valioso que aporta conocimiento real de lo que ocurre con la lectoescritura emergente y la primera infancia en centros de educación infantil en Costa Rica.

Ante esto, es importante recalcar las grandes diferencias que existen en la calidad educativa que se observó en las instituciones, donde en el caso B la niñez que se encontraba era la que tenía condiciones más vulnerables en el aspecto socioeconómico, y a su vez, era el grupo con un ambiente escaso en recursos materiales, en mediaciones significativas y además, era el grupo que tenía mayor número de infantes; por lo tanto, se continúan reproduciendo patrones en los que la niñez con mejor condición económica recibe una educación de mayor calidad y la niñez que vive en hogares de pocos ingresos económicos recibe una educación de baja calidad y ve limitadas sus posibilidades de desarrollarse de manera integral, pues como lo señala Chaves (2001), estos programas de atención a la niñez no deben destinarse su entretenimiento, ya que una educación donde la calidad es baja, puede tener secuelas negativas en el desarrollo de la infancia.

Capítulo 6. Recomendaciones

6.1 A la Red de Cuido

Es necesario que si en el país se crean instituciones como los CECUDI que atienden población infantil en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, se invierta también en los recursos necesarios para abastecer las aulas, aprovechando que la mayoría de estos centros cuentan con docentes graduadas de Educación Inicial o Preescolar que pueden contribuir a que la niñez se vea beneficiada mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas; en lugar de ser únicamente un servicio de cuidado.

Es de suma importancia que los grupos de infantes se adapten a la cantidad de menores que se considera óptima según su edad y al número de personas adultas que deben estar en el aula con estos, para que de esta manera se puedan propiciar más oportunidades de realizar mediaciones significativas por parte del cuerpo docente y favorecer el desarrollo integral de esta población.

6.2 Al Ministerio de Educación y a la REDCUDI

Es preciso que, en Costa Rica junto a la capacitación del profesorado, se ofrezca un acompañamiento pedagógico que busque apoyar a la persona docente en el aula, para dar un verdadero seguimiento y aprovechamiento de las acciones en favor de la niñez.

Es necesario que exista monitoreo y evaluación frecuente sobre la labor pedagógica que se lleva a cabo con la niñez en los centros infantiles, especialmente en los centros públicos pertenecientes a la Red de Cuido, esto, con el fin de generar información que permita orientar de manera pertinente la labor que se desarrolla en estas instituciones, en busca de favorecer una educación integral, ya que la infancia que asiste a estos centros es la que más requiere contar con posibilidades de potenciar sus aprendizajes.

La Guía pedagógica para la niñez del nacimiento a los 4 años es un insumo muy valioso para el cuerpo docente que labora con esta población, pese a esto, requiere ser más específica y explicativa de algunos aspectos, como es el caso de la importancia de las habilidades de lectoescritura emergente y estrategias para potenciarlas en los primeros años, considerando lo expuesto por Red LEI (2022) al indicar que un elemento prioritario que debe tener el currículo para la educación infantil son las metas claras de aprendizaje.

6.3 A las universidades

En cuanto a los conocimientos que maneja el profesorado de educación infantil, es necesario que exista actualización y que haya mejoras desde la formación, debido a que muchas de las educadoras que ejercen hoy en día en la profesión no recibieron una formación adecuada para laborar con edades tempranas (antes de los 4 años de edad), ya que años atrás, el currículo de las universidades se dirigía exclusivamente a los niveles obligatorios del Ministerio de Educación Pública.

Es de suma importancia que las universidades nutran sus planes de estudio de formación docente de educación preescolar o inicial, valiéndose de las investigaciones y evidencias más recientes, para que de ese modo se logren realizar los cambios que realmente requiere el sistema educativo del país, y de esta manera se vea favorecido el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente en la niñez.

6.4 A los investigadores en el campo educativo

Se hace necesario realizar investigaciones y evaluaciones de los planes de estudio de formación de docentes que desarrollan las universidades públicas y privadas en el país, con el fin de que exista coherencia entre las destrezas y conocimientos que se

pretende desarrollar en la infancia y lo que se enseña a los futuros educadores de la niñez en la formación universitaria.

6.5 Al cuerpo docente

Es de suma importancia que el profesorado en educación infantil asuma su rol como mediador en el ambiente que se crea para la niñez, se requiere que estos espacios sean funcionales y pensados para la infancia que se atiende, que respondan a sus intereses y necesidades, que sean atractivos, que generen reto y conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos; por lo tanto, la persona docente debe establecer una reflexión y un diálogo con el ambiente, con el fin de observar de manera crítica lo que hay en él y valorar si el lugar responde a las características del grupo y a los objetivos que se desean alcanzar.

Para favorecer habilidades como el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral desde la Educación Infantil se requiere de una mediación pedagógica con acciones y estrategias variadas e intencionadas, que lleven a la niñez a reflexionar, a dialogar, a exponer sus ideas, a generar respuestas amplias de acuerdo con su nivel de desarrollo, a hacer inferencias a partir de sus conocimientos previos, a construir de manera paulatina frases sintácticamente correctas y a apropiarse de nuevas palabras de una manera significativa.

La mediación pedagógica se debe desarrollar en todos los momentos de la jornada en educación Infantil, por lo tanto, las acciones que realiza la persona docente, requieren ser intencionadas y basadas en su conocimiento, en procura de motivar a la niñez, desarrollar aprendizajes, modelar con palabras y acciones, aprovechar los intereses de los menores, con el fin de favorecer el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión oral, lo cual debe ser un trabajo diario y constante en las aulas de educación infantil.

Es importante que las aulas de educación infantil cuenten con espacios de literatura accesibles a la niñez, con libros seleccionados de acuerdo con sus

características, con el fin de que a través de estos y la mediación de la persona docente se pueda motivar hacia la lectura, generar diálogos, descubrir nuevo vocabulario, hacer inferencias, contribuyendo al desarrollo de diversas habilidades que son parte de la lectoescritura emergente.

Es necesario que la persona docente tome conciencia de la importancia que tiene la actualización profesional, ya que en el campo educativo constantemente hay novedades, cambios y evidencia reciente a partir de diversas investigaciones que tratan de conducir hacia un mejor accionar educativo, por esta razón, aunque el profesorado se gradúe de una universidad, debe saber que su formación es una base que le permitirá adquirir aprendizajes que se deben estar perfeccionando a lo largo de la vida laboral, con el fin de ofrecer una educación de calidad al estudiantado a su cargo.

Capítulo 7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, Y., Blanco, P., Fuentes, J., Gómez, A., Hernández, M. y Palacio, M. (2019). *Influencia de un programa de estimulación temprana en el desarrollo lingüístico de niños de Sincelejo*. Revista Colombiana de rehabilitación, 18 (1), 28-41. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v18.n1.2019.68>
- Arguedas, K., Cornejo, I. y Valverde, G. (2020) *El quehacer de la mediación pedagógica y las competencias docentes en las nuevas políticas educativas del MEP, aplicadas en el Ciclo Materno Infantil y Ciclo de Transición*. Revista Académica Arjé, 3 (1). <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/249>
- Arriaga Hernández, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Revista Científico-Pedagógica, 3 (31). Cuba. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Asamblea Legislativa. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*.
- Asamblea Legislativa. (1957). *Ley Fundamental de Educación*.
- Ávalos, M., Flores, F., Montes, R. y Palos, M. (2017). *Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 17 (3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29066>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2015). *Unos fuertes primeros pasos. La agenda del BID para el Desarrollo Infantil Temprano 2015-2018*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Unos-fuertes-primeros-pasos-La-agenda-del-BID-para-el-desarrollo-infantil-temprano-2015-2018.pdf>
- Beck, L., Kucan, L. & McKeown, M (2003). *Taking delight in words*. *American Educator*, 27 (1).

- Beck, L., Kucan, L. & McKeown, M (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. The Guilford Press.
- Bedoya Vergara, L. (2017). *Requerimientos para la lectoescritura inicial. Un estudio bibliográfico*. Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia.
- Borjas, M. (2019). *Bienestar docente y competencias de la profesión de docencia*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
https://www.researchgate.net/publication/336530917_Bienestar_docente_y_competencias_de_la_profesion_de_la_docencia
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. MINEDUC. Reforma educativa en el aula. Proyecto USAID.
- Cárdenas, H. (2015) *Tendencias y desafíos de la educación infantil en niños y niñas menores de tres años en Costa Rica*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Costa Rica.
<http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/234>
- Carmioli, A. y Conejo, L. (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).
<https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Carmioli, A. y Conejo, L. (2019). *La lectoescritura emergente en la educación preescolar costarricense y su relación con las concepciones y prácticas docentes: Un estudio representativo en aulas de transición de tres direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública*. Séptimo Informe del Estado de la Educación en Costa Rica.
- Castillo Cedeño, I. y Castillo Cedeño, R. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia. Reflexiones desde el sentir y el pensar*. EUNED.

- Ceballos-Herrera, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 1 (2). Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- Cervera Borrás, J. (s.f.) *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Valencia. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbcacf2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html
- Chaves, A. (2001). *La educación preescolar en el contexto nacional (1970-1998)*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 1 (2). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710205.pdf>
- Chaves, A. (2004). *Educación para la primera infancia: hacia una educación infantil de calidad*. Revista Educación 28 (1). Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028105>
- Chaves, A. (2009) *Los procesos iniciales de lectoescritura desde la filosofía del Lenguaje Integral*. Universidad de Costa Rica. ISBN 9968-9939-2-1 <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/388/1/lectoescritura.pdf>
- Código de la Niñez y la Adolescencia. N° 7739, San José.
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Curricular Educar para una nueva Ciudadanía*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/>
- Consejo Superior de Educación. (2018). *Marco Curricular para la primera infancia*. San José, Costa Rica.

- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H. y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación de Guatemala. ISBN: 978-9929-596-97-9
- Cotto, E. y Del Valle, M. (2017). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala.
- Cotto, E. (9 de agosto del 2021) *Comunicación Personal*.
- Cotto, E. (23 de agosto del 2021). *Comunicación Personal*.
- Cova Jaime, Y. (2012). *La comprensión de la escucha*. Letras. Vol. 54, (87) ISSN: 0459-1
- Despacho del Ministro de Bienestar Social y Familia (2011). *Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil. Marco Conceptual, Operativo y Organizacional*.
https://www.imas.go.cr/sites/default/files/marco_conceptual_operativo_y_organizacional_redcudi_y_marco_organizacional_cc_cti_y_st-redcudi.pdf
- Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública. (2017). *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense 2016*.
- Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. EDUCERE. ISSN: 1316 – 4910. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci_arttext
- Estado de la Educación. (2015). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Quinto Informe Estado de la Educación Costarricense. CONARE
- Estado de la Educación Costarricense. (2017). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Sexto Informe Estado de la Educación Costarricense. CONARE
- Estado de la Educación Costarricense. (2019). *Programa Estado de la Nación*

en Desarrollo Humano Sostenible. Séptimo Informe Estado de la Educación Costarricense. Masterlitho.

Fernández Aráuz, A. (2016) *Educación Preescolar en Costa Rica: Historia y situación actual.* Dirección de Planificación Institucional. MEP.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2017) *La primera infancia importa para cada niño.* UNICEF.

https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

Fontanilla Lucena, N. (2021). *Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje.* Educere. 25 (81). pp. 657-667.

García, G., Loor, M., Mendoza, C. y Saldarriaga, P. (2018). *Los signos neurológicos blandos de la lectoescritura en los preescolares de la U.E. “Gonzalo S. Córdova” del sector las Cañitas.* Revista científica Dominio de las Ciencias, 4 (3), 16-28. ISSN-e 2477-8818

Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares.* Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1), pp. 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* Printcenter. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4525>

Gutiérrez, S. y Ruiz, L. (2018). *Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil.* IE Revista de Investigación Educativa de la REDIESH, 17 (9), 33-51. ISSN 2448-8550

Hernández Chavez, A. (2017). *Sentimientos y experiencias de docentes en educación preescolar: Logros y desafíos en la construcción de un espacio para la expresión.* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).

- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, M. (2017). *Promoción de la lectura en Educación parvularia* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47976>
- Herrera, J., Peñalba, D., Calero, Y., Martínez, L. Ruiz, R. y Umaña, F. (2016). *Material didáctico de aprendizaje. Módulo: comunicativas*. Universidad Nacional Agraria.
<https://cenida.una.edu.ni/documentos/nc10u58mt.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2011). *Costa Rica: Características de las Viviendas, Censo 2011*. INEC. Recuperado de:
<http://www.inec.go.cr/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=2011&MAIN=WebServerMain.inl>
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Universidad de La Laguna. Revista Iberoamericana de Educación 5 (45). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISSN: 1681-5653.
- Larrosa, J. (2007). *Acerca de la Experiencia*. Encuentro Nacional "Formar en futuro presente" Instituto Nacional de Formación Docente de la Universidad de Barcelona.
- Loraine, S. (2016). *El Desarrollo Del Vocabulario*. Revista electrónica: Super Duper Handy Handouts. (149).
- Luria, A. Leontiev, A. y Vigosky, L. (2007) *Psicología y pedagogía*. Askal.
https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=r_-Km7eVqR0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=alexander+luria+lenguaje&ots=NChE30KhIV&sig=MrHf9RngValDd3DUKbErtP-TeDQ#v=onepage&q=alexander%20luria%20lenguaje&f=false

- Marzano, R. & Simms, J. (2013). *Vocabulary for the Common Core*. Marzano Research Laboratory.
- Méndez Arce, C. (2014). *Los métodos multisensoriales para la enseñanza de la lectoescritura bajo el prisma de la teoría emergente*. Tesis de Doctorado. Universidad del Turabo. ProQuest LLC.
- Ministerio de Educación Pública. (2001). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. MEP. ISBN 9977-60-156-9
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil*. Ciclo de Transición. MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/guia-pedagogica.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años*. Departamento de Educación Preescolar. Dirección de Desarrollo Curricular.
- Monge Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Municipalidad de Palmares. (2017). *Plan de Conservación, Desarrollo y Seguridad Vial Cantonal Periodo 2018 – 2022*. Palmares.
- Municipalidad de San Ramón. *San Ramón, Aspectos físicos*. Recuperado de: <https://sites.google.com/sanramondigital.net/sanramongocr/sanram%C3%B3n/aspectos-f%C3%ADsicos?authuser=0>
- Murillo Rojas, M. (2009). *La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense*. Revista Káñina. Universidad de Costa Rica. 23 (2): 95-131 ISSN: 0378-0473. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248785007>
- OECD (2017). *Educación en Costa Rica: aspectos destacados*. Recuperado de: www.oecd.org/edu

- Patronato Nacional de la Infancia. (2015). *Política para la primera Infancia, 2015-2020*. San José.
- Payer, M. (2019) *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Nacional Autónoma de México. Docencia Digital.
- Peralta, V. (s.f). *Fundamentos y criterios para avanzar a una pedagogía de la primera infancia acorde a los avances del siglo XXI*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/31/Ma%20Victoria%20Peralta%200%20a%203%20OEA.pdf>
- Red LEI. *Agenda regional de investigación en lectoescritura inicial. 2020-2025*. <https://red-lei.org/agenda-redlei/>
- Red LEI (2022) *El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente. Capítulo Costa Rica*. Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe.
- Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil. (2018) *Plan Estratégico Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI) 2018-2022*. San José. Recuperado de: https://www.imas.go.cr/sites/default/files/plan_estrategico_redcudi_aprobado_por_la_cc.pdf
- Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (s.f.) <https://redcuidoinfantil.go.cr/>.
- Rodino, A. (2010). *Procesos de Lectoescritura Emergente*. Tercer Informe del Estado de la Educación. Repositorio CONARE. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/7984>
- Rodino, A. (2016). *Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las*

condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar. Artículo preparado para el Séptimo Informe Estado de la Educación.

Repositorio CONARE. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/684>

Sellés, P. Martínez, M. y Abarca, E., (2012). *Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura.* Revisión histórica y propuestas actuales.

Universidad Católica de Valencia (España). Aula Abierta. 40(3), 3-14. ISSN 0210-2773

Sidler Folsom, J. (2017). *Lectura dialógica: conversemos sobre los libros.* Iowa Reading Research Center.

Terán, M. (s.f.) *Jerome Brunner. La arquitectura del conocimiento.*

https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0007.pdf

UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): construir la riqueza de las naciones,* documento conceptual.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

2010/ED/BAS/ECCE/ME/1 (Rev.2 in Eng), WCECCE/3

UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ediciones del Imbucho.

UNESCO (2018). *Las brechas de aprendizaje: uso de datos para formular la política educativa.* Documento Informativo No. 54. Septiembre, 2018.

UIS/2018/ED/IP/54. Instituto de Estadística de la UNESCO

Universidad de Costa Rica. (2022). *Los Centros Infantiles Universitarios (CIUS).* Centros Infantiles Universitarios.

<https://cius.ucr.ac.cr/centros-infantiles-universitarios#:~:text=Contribuyen%20al%20desarrollo%20de%20las,solidarias%20y%20con%20sensibilidad%20social>.

Vargas, N. (2019). *Guía pedagógica para niñas y niños de 2 a 4 años de edad: Una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años de edad del Ministerio de Educación Pública*. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente.

Vygotsky, L. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Capítulo 8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado e Instrumento para entrevista a docentes



Información general del proceso de investigación

La investigación que se desarrollará tiene como tema: Mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica en el 2022; esta se realiza como trabajo final de graduación para la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial de la Universidad del Valle de Guatemala.

Tiene como objetivo general analizar la mediación pedagógica en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica, por medio del reconocimiento de experiencias vivenciadas por docentes que laboran en diferentes ofertas de atención.

Se desarrollarán 4 observaciones en el aula y una entrevista a la persona docente participante de la investigación.

Se agradece de antemano su colaboración y se le solicita ofrecer la información de la manera más verás posible, con el fin de que los resultados sean enriquecedores para la investigación y se puedan generar sugerencias oportunas y útiles.

Los datos e información que usted ofrezca se tratarán en todo momento con la confidencialidad y cuidado pertinentes y estos serán utilizados únicamente con fines académicos y exclusivamente para el desarrollo de esta investigación; además, se le hace saber que para referirse a usted o a su institución se establecerán códigos, de manera que los nombres no sean revelados.

Se le solicita permiso para grabar la entrevista en el momento que esta sea realizada y se le hace saber que la investigadora es la única persona propietaria de las transcripciones y grabaciones respectivas, y no podrá cederlas a terceros con el fin de proteger la información que usted dará.

Su participación en el proceso investigativo en general es completamente voluntaria. Si tiene alguna consulta o necesidad de interrumpir la entrevista u otro proceso

de la investigación, lo puede hacer en cualquier momento, sin que esto genere ningún perjuicio.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse con Maricel Durán al correo electrónico: **mariceldr27@gmail.com** o al número 86552445.

Universidad del Valle de Guatemala
Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial

Consentimiento informado

Fecha: _____ Lugar: _____

Mediante el presente documento, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, la cual constituye un trabajo de graduación a cargo de la estudiante Maricel Durán Rodríguez que realiza con el fin de obtener el grado de Maestría en la Universidad del Valle de Guatemala.

Como parte de la investigación, estoy de acuerdo en participar en una entrevista realizada por la investigadora y en que se lleven a cabo 4 observaciones durante la jornada de clase con el grupo que tengo a mi cargo.

Además, estoy anuente a que la información que ofrezca se utilice únicamente en este estudio para fines académicos, y que mi nombre se maneje de manera confidencial, es decir, en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de este y en su lugar, se utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Como parte del proceso, reconozco que se me ha informado y doy mi consentimiento sobre los siguientes asuntos:

- La información suministrada podrá ser grabada y analizada para fines únicamente investigativos.
- Estoy de acuerdo con mi participación en la entrevista y observaciones.
- Toda la información que suministre será verídica.
- Fui informado de que el estudio tiene fines exclusivamente académicos.
- Se me ha dicho que toda información ofrecida por mi persona será utilizada de forma estrictamente confidencial, de manera que no comprometa la ética o la moral.
- Mi nombre no será revelado en ninguna publicación relacionada con la investigación.
- La investigadora es la única persona propietaria de las transcripciones y grabaciones respectivas, y no podrá cederlas a terceros con el fin de proteger la información que daré.

Finalmente, doy por entendido que recibiré una copia de este consentimiento informado.

Nombre completo de la persona participante	Firma	Cédula
--	-------	--------

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable	Firma	Cédula
-------------------------------------	-------	--------

Hoja de información personal

Universidad del Valle de Guatemala

Maestría en Educación con énfasis en LEI.

Fecha: _____ Lugar: _____

En el siguiente documento, se le solicita brindar información personal. Será utilizado exclusivamente con fines académicos por parte de la estudiante que lleva a cabo la investigación.

Su nombre será confidencial y no será revelado en el trabajo de investigación.

Nombre completo: _____

Años de Experiencia: _____

Correo electrónico: _____

Grado académico: _____

Formación:

Experiencia:

Información sobre el grupo de niñez a su cargo:

Número de niños y niñas que tiene a su cargo: _____

Indique en el paréntesis el número de niñas y niños por edad:

1 a 2 años ()

2 años y un mes a 3 años ()

3 años y un mes a 4 años ()

¿Tiene estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica? Si los tiene, ¿Cuántos serían los que tienen esta condición? ¿El resto del grupo tiene una condición media o alta? (Haga un comentario general)

¿Con respecto al nivel educativo de las familias de sus estudiantes, tienen primaria completa, secundaria completa o la mayoría poseen título universitario? (Haga un comentario general)

¿Cómo se integra a las familias en el proceso educativo? ¿Recibe apoyo por parte de estas en el trabajo que se realiza con la niñez? Especifique cómo le apoyan.

Información sobre la entrevista

A continuación, se desarrollan una serie de preguntas, que han sido elaboradas a partir del tema que se aborda en el presente trabajo de investigación: Mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica en el 2022; el cual se realiza como trabajo final de graduación para la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial de la Universidad del Valle de Guatemala.

Esta entrevista será de gran valor para enriquecer el proceso investigativo y comprender mejor su perspectiva respecto a los diferentes aspectos que se consideran, por lo que de manera respetuosa se solicita su apoyo.

Su objetivo general consiste en generar información que permita comprender de una mejor manera la perspectiva y realidad de la persona docente en relación con

diferentes procesos relacionados con la mediación pedagógica que realiza para favorecer el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez con la cual labora.

Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Qué es para usted la mediación pedagógica?
2. ¿Qué es para usted el desarrollo del vocabulario en la niñez?
3. ¿Qué es para usted la comprensión oral en la niñez?
4. ¿Por qué considera usted que es necesario potenciar en la niñez el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral?
5. Tomando en cuenta el papel que juega el desarrollo de estas habilidades para la niñez, según su experiencia, ¿Cuál debe ser la edad para iniciar en el desarrollo del vocabulario y comprensión oral? ¿Por qué?
6. ¿En la institución que usted labora se realiza un diagnóstico a la niñez o entrevista inicial a las familias en los que se incluyan aspectos sobre el desarrollo del vocabulario o comprensión oral de la niña o el niño? ¿Con qué fin se realiza?
7. Refiérase a algunas estrategias o formas de mediar que utiliza para contribuir con la niñez en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.
8. ¿Cuáles son para usted los momentos de la jornada en que puede contribuir en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral?
9. Refiérase brevemente a la planificación que realiza para favorecer el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en sus estudiantes ¿Qué documento utiliza para realizarla?
10. ¿Cómo evalúa el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en las niñas y los niños?
11. De los materiales con los que cuenta en su aula ¿Cuáles considera que pueden contribuir a fomentar estas habilidades? ¿Por qué?

12. ¿Tiene libros acordes a los intereses y nivel de desarrollo de la niñez que atiende dentro del aula? ¿Podría describir el tipo de contenido que poseen algunos de ellos?
13. Describa el uso que se hace de estos libros en la clase tanto por su parte como de la niñez.
14. ¿Cómo describiría la formación o preparación que ha llevado como profesional (dentro y fuera de la universidad) para ayudarle a potenciar habilidades como el vocabulario y comprensión oral en la niñez?
15. Desde su experiencia docente, ¿Qué relación existe entre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la infancia y tener un mayor éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura posteriormente?
16. ¿Qué tipo de apoyos cree que requieren las docentes de educación inicial en esta temática? (Apoyos en cuanto a materiales, recursos, capacitaciones, formación universitaria u otro que considere)
17. Refiérase a alguna o algunas experiencias que usted a vivenciado durante su labor como docente en torno al desarrollo del vocabulario y la comprensión oral (ya sea algo positivo o algo que le representó dificultades).
18. Comente si cuando planea actividades relacionadas con el vocabulario y comprensión oral las extrae de la Guía Pedagógica, de su experiencia o de otro material.

Anexo 2. Instrumento de validación para juicio de expertos



Universidad del Valle de Guatemala

Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial.

Fecha: _____ Lugar: _____

Nombre: _____

Título académico: _____

Institución: _____

Instrumento de validación para juicio de expertos

Instrucciones:

La siguiente escala fue creada con el fin de obtener una retroalimentación del instrumento de **entrevista semiestructurada** que se aplicará a **docentes que laboran con niñez entre 1 y 4 años de edad**, en la investigación denominada: **Mediación pedagógica docente en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica en el 2022.**

La cual tiene como objetivo general analizar la mediación pedagógica en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en centros infantiles de la Zona de Occidente de Costa Rica, por medio del reconocimiento de experiencias vivenciadas por docentes que laboran en diferentes ofertas de atención.

Y como objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos con que cuenta el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.
- Describir las características de los materiales que utiliza el profesorado para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.

- Comprender las experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral en la niñez de la Zona de Occidente de Costa Rica.

Lo anterior, con el fin de determinar la validez de la entrevista antes de realizarla a las docentes participantes del estudio.

Por lo tanto, se le solicita colaboración llenando la siguiente tabla, para esto debe marcar con (X), la casilla que considere pertinente y se ajusta más a su criterio de persona experta.

Los criterios que se deben considerar para evaluar cada pregunta son: claridad, relevancia y pertinencia.

Al lado izquierdo de la tabla se anotan las preguntas que conforman la entrevista y al lado derecho de esta, se encuentra un apartado de observaciones, para que anote con mayor detalle sus recomendaciones, si lo considera conveniente.

Agradezco de antemano su colaboración.

Preguntas	A. Claridad: La pregunta se comprende fácilmente en su forma sintáctica y semántica			Observaciones o sugerencias
	1. La pregunta no es clara	2. Se requiere alguna modificación para ciertos términos de la pregunta	3. La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada	
1. ¿En la institución se realiza diagnóstico a la niñez, entrevista inicial a familias o evaluaciones periódicas a los infantes? ¿Quién las lleva a cabo? ¿Con qué fin se realizan?				
2. Refiérase brevemente a la planificación, si utiliza la guía pedagógica para niños del nacimiento a los 4 años o en qué se basa para realizarla.				
3. ¿Qué es para usted la mediación pedagógica?				

Preguntas	A. Claridad: La pregunta se comprende fácilmente en su forma sintáctica y semántica			
	1. La pregunta no es clara	2. Se requiere alguna modificación para ciertos términos de la pregunta	3. La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada	Observaciones o sugerencias
4. ¿Qué considera que es el desarrollo del vocabulario en la niñez?				
5. ¿Qué considera que es la comprensión oral en la niñez?				
6. ¿Cree que es necesario potenciar en la niñez el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral? ¿Por qué?				
7. ¿Desde qué edad se deben potenciar estas habilidades en la niñez?				
8. ¿Utiliza algunas estrategias o formas de mediar para contribuir con la niñez en el desarrollo de dichas habilidades? Refiérase a algunas de ellas que considere importantes.				
9. ¿En qué momentos de la jornada cree que usted puede contribuir en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral?				

Preguntas	A. Claridad: La pregunta se comprende fácilmente en su forma sintáctica y semántica			
	1. La pregunta no es clara	2. Se requiere alguna modificación para ciertos términos de la pregunta	3. La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada	Observaciones o sugerencias
10. ¿Considera que los materiales que tiene en su aula pueden contribuir a fomentar estas habilidades? ¿Por qué?				
11. ¿Tiene libros adecuados para la niñez que atiende dentro del aula? Si los tienen ¿Qué tipo de contenido poseen?				
12. ¿Cómo se hace uso de estos libros en la clase?				
13. ¿Siente que la formación o preparación que ha llevado como profesional le ha ayudado para potenciar habilidades como el vocabulario y comprensión oral en la niñez? ¿Cómo describiría esa preparación?				
14. ¿Considera que el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral tienen alguna relación con tener mayor éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué?				
15. ¿Cree que se requiere más apoyo material o formativo para las docentes de educación inicial en esta temática? ¿Qué tipo de apoyo?				

Preguntas	B. Relevancia: La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida			
	1.La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la información requerida en la entrevista	2.La pregunta es relativamente importante	3.La pregunta es muy relevante y debe ser incluida	Observaciones o sugerencias
1. ¿En la institución se realiza diagnóstico a la niñez, entrevista inicial a familias o evaluaciones periódicas a los infantes? ¿Quién las lleva a cabo? ¿Con qué fin se realizan?				
2. Refiérase brevemente a la planificación, si utiliza la guía pedagógica para niños del nacimiento a los 4 años o en qué se basa para realizarla.				
3. ¿Qué es para usted la mediación pedagógica?				
4. ¿Qué considera que es el desarrollo del vocabulario en la niñez?				
5. ¿Qué considera que es la comprensión oral en la niñez?				
6. ¿Cree que es necesario potenciar en la niñez el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral? ¿Por qué?				
7. ¿Desde qué edad se deben potenciar estas habilidades en la niñez?				

Preguntas	B. Relevancia: La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida			
	1.La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la información requerida en la entrevista	2.La pregunta es relativamente importante	3.La pregunta es muy relevante y debe ser incluida	Observaciones o sugerencias
8.¿Utiliza algunas estrategias o formas de mediar para contribuir con la niñez en el desarrollo de dichas habilidades? Refiérase a algunas de ellas que considere importantes.				
9.¿En qué momentos de la jornada cree que usted puede contribuir en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral?				
10.¿Considera que los materiales que tiene en su aula pueden contribuir a fomentar estas habilidades? ¿Por qué?				
11.¿Tiene libros adecuados para la niñez que atiende dentro del aula? Si los tiene ¿Qué tipo de contenido poseen?				
12.¿Cómo se hace uso de estos libros en la clase?				

Preguntas	B. Relevancia: La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida			
	1.La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la información requerida en la entrevista	2.La pregunta es relativamente importante	3.La pregunta es muy relevante y debe ser incluida	Observaciones o sugerencias
13. ¿Siente que la formación o preparación que ha llevado como profesional le ha ayudado para potenciar habilidades como el vocabulario y comprensión oral en la niñez? ¿Cómo describiría esa preparación?				
14. ¿Considera que el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral tienen alguna relación con tener mayor éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué?				
15. ¿Cree que se requiere más apoyo material o formativo para las docentes de educación inicial en esta temática? ¿Qué tipo de apoyo?				

Preguntas	C. Pertinencia: La pregunta tiene relación lógica con la temática y objetivos de la investigación			
	1.La pregunta no tiene relación lógica con la temática y objetivos de investigación	2.La pregunta tiene una relación moderada con la temática y objetivos de investigación	3.La pregunta se encuentra completamente relacionada con la temática y objetivos de investigación	Observaciones o sugerencias
1. ¿En la institución se realiza diagnóstico a la niñez, entrevista inicial a familias o evaluaciones periódicas a los infantes? ¿Quién las lleva a cabo? ¿Con qué fin se realizan?				
2. Refiérase brevemente a la planificación, si utiliza la guía pedagógica para niños del nacimiento a los 4 años o en qué se basa para realizarla.				
3. ¿Qué es para usted la mediación pedagógica?				
4. ¿Qué considera que es el desarrollo del vocabulario en la niñez?				
5. ¿Qué considera que es la comprensión oral en la niñez?				
6. ¿Cree que es necesario potenciar en la niñez el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral? ¿Por qué?				

Preguntas	C. Pertinencia: La pregunta tiene relación lógica con la temática y objetivos de la investigación			
	1.La pregunta no tiene relación lógica con la temática y objetivos de investigación	2.La pregunta tiene una relación moderada con la temática y objetivos de investigación	3.La pregunta se encuentra completamente relacionada con la temática y objetivos de investigación	Observaciones o sugerencias
7.¿Desde qué edad se deben potenciar estas habilidades en la niñez?				
8.¿Utiliza algunas estrategias o formas de mediar para contribuir con la niñez en el desarrollo de dichas habilidades? Refiérase a algunas de ellas que considere importantes.				
9.¿En qué momentos de la jornada cree que usted puede contribuir en el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral?				
10.¿Considera que los materiales que tiene en su aula pueden contribuir a fomentar estas habilidades? ¿Por qué?				
11.¿Tiene libros adecuados para la niñez que atiende dentro del aula? Si los tienen ¿Qué tipo de contenido poseen?				
12.¿Cómo se hace uso de estos libros en la clase?				

Preguntas	C.Pertinencia: La pregunta tiene relación lógica con la temática y objetivos de la investigación			Observaciones o sugerencias
	1.La pregunta no tiene relación lógica con la temática y objetivos de investigación	2.La pregunta tiene una relación moderada con la temática y objetivos de investigación	3.La pregunta se encuentra completamente relacionada con la temática y objetivos de investigación	
13.¿Siente que la formación o preparación que ha llevado como profesional le ha ayudado para potenciar habilidades como el vocabulario y comprensión oral en la niñez? ¿Cómo describiría esa preparación?				
14.¿Considera que el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral tienen alguna relación con tener mayor éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Por qué?				
15.¿Cree que se requiere más apoyo material o formativo para las docentes de educación inicial en esta temática? ¿Qué tipo de apoyo?				

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 3. Libro de códigos

Categoría	Subcategorías
<p>1. Materiales para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez en los Centros Infantiles:</p> <p>Materiales y recursos que utiliza la persona docente para mediar y favorecer el vocabulario y la comprensión oral en la niñez.</p>	<p>Materiales dispuestos para la niñez:</p> <p>Materiales del ambiente de aprendizaje que están ubicados de forma accesible para la niñez, de manera que estos puedan hacer uso de ellos diariamente.</p>
	<p>Calidad de los materiales con que cuenta la docente para favorecer el vocabulario y comprensión oral:</p> <p>Materiales que posean características como, ser adecuados a la edad y nivel de desarrollo de la niñez, que ofrezcan oportunidades de diálogo, comunicación, posibilidades de ampliar el vocabulario y estar en buenas condiciones.</p>
	<p>Materiales empleados por la docente</p> <p>Materiales que utiliza la docente para desarrollar temáticas o llevar a cabo estrategias pedagógicas con la niñez.</p>

Categoría	Subcategorías
<p>2. Conocimiento docente sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez: Saber que posee la persona docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez: habilidades lingüísticas, lectoescritura emergente, mediación pedagógica, estrategias didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de la infancia.</p>	<p>Saberes que posee la docente para mediar el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral: Conocimiento que demuestra la docente para promover el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral.</p>
	<p>Recursos que contribuyen al conocimiento de la persona docente sobre vocabulario y comprensión oral: Documentos de diversa índole como programas, guías, cursos, vídeos, libros, artículos u otros que la persona docente utiliza para informarse y aprender sobre el desarrollo del vocabulario y comprensión oral.</p>

Categoría	Subcategorías
<p>3.Experiencias vivenciadas en el proceso de mediación pedagógica por el cuerpo docente para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral: Vivencias del profesorado que involucran acciones, sentimientos, emociones, situaciones que experimenta en su práctica diaria en relación con la mediación pedagógica que realiza para el desarrollo del vocabulario y la comprensión oral en la niñez.</p>	<p>Ambiente de aprendizaje: Lugar donde la niñez en interacción con la persona docente y el espacio físico puede construir sus aprendizajes.</p>
	<p>Relación docente-estudiante Forma de interactuar de la docente con la niñez que la lleva a establecer un tipo de comunicación con la infancia a su cargo, tomando en cuenta su personalidad y emociones.</p>
	<p>Mediación Pedagógica para el desarrollo del vocabulario y comprensión oral: Estrategias intencionadas realizadas por la docente con el propósito de promover el desarrollo del vocabulario y comprensión oral.</p>
	<p>Sentimientos de la docente en relación con su práctica diaria (EMERGENTE) Sentimientos que manifiesta la docente de forma verbal y no verbal en relación con situaciones que tienen que ver con su labor en torno al desarrollo del vocabulario y comprensión oral.</p>