

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con en el periodo de transición entre Educación Preescolar y Educación General Básica en Costa Rica durante el 2022.

Trabajo de graduación presentado por Silvia Patricia Elizondo Villalobos para optar al grado académico de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial

Guatemala

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



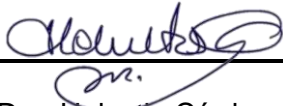
Mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con en el periodo de transición entre Educación Preescolar y Educación General Básica en Costa Rica durante el 2022.

Trabajo de graduación presentado por Silvia Patricia Elizondo Villalobos para optar al grado académico de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial

Guatemala

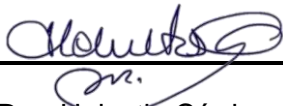
2022

Vo.Bo.



Dra. Helvetia Cárdenas Leitón.

Tribunal examinador



Dra. Helvetia Cárdenas Leitón.



MA. Silvia Camacho Calvo.



Dra. Jaqueline García Fallas.

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 1 de diciembre de 2022.

Prefacio

El presente estudio surgió como una inquietud a raíz de mi experiencia laboral, al ser profesional en educación inicial, reconozco gracias a los conocimientos adquiridos en la maestría, la importancia de un proceso coordinado entre preescolar y primaria, que posibilite para la niñez una articulación continua y concatenada.

En el transcurso de la maestría, fueron evidentes tras las revisiones bibliográficas exhaustivas, los vacíos en el tema de la lectoescritura emergente e inicial y su vinculación, que han sido evidenciados también por organizaciones como la RedLEI. De manera que elegí aportar investigando sobre la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el contexto costarricense, lo que fue posible gracias al apoyo recibido desde distintos sentidos, por lo tanto, expreso gratitud a Dios por las oportunidades que me ha dado y la fortaleza para enfrentar este proceso académico con éxito.

A mi familia por su acompañamiento y apoyo incondicional.

A mi directora, Dra. Helvetia Cárdenas, por su guía y anuencia a compartir su experiencia y conocimientos para enriquecer este trabajo.

A la M.Sc. Silvia Camacho, que desde el inicio de este proceso de formación nos acompañó, aconsejó y motivó.

A mis compañeras y compañeros en este desafío académico, de quienes he aprendido tanto.

Al profesorado que ha sido parte de esta enriquecedora experiencia.

Y por supuesto, a las personas informantes que fueron parte del proceso investigativo, por su disposición para participar y compartir sus valiosas vivencias.

Índice

| | |
|--|------|
| Prefacio..... | v |
| Índice | vi |
| Índice de tablas..... | xii |
| Índice de figuras..... | xiv |
| Lista de abreviaturas..... | xv |
| Resumen | xvi |
| Abstract..... | xvii |
| CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1. Introducción | 1 |
| 1.2 Antecedentes..... | 2 |
| 1.2.1 Programas de estudio de educación preescolar, primer año de Educación General Básica y políticas públicas vinculados con estos | 3 |
| 1.2.1.1 Programa de estudios de primer año de Educación General Básica ... | 6 |
| 1.2.1.2 Programa de estudios para preescolar y Guía docente del programa de estudios..... | 10 |
| 1.2.2 Mediación pedagógica docente en los centros educativos..... | 16 |
| 1.2.3 Proceso de transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica..... | 19 |
| 1.2.4 Lectoescritura emergente e inicial | 21 |
| 1.2.4.1 Lectura emergente..... | 24 |

| | |
|---|----|
| 1.2.4.2 Lectura inicial..... | 30 |
| 1.3 Planteamiento del problema | 34 |
| 1.4 Preguntas de investigación | 38 |
| 1.5 Justificación | 39 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO..... | 46 |
| 2.1 Marco contextual..... | 46 |
| 2.1.1 Generalidades del contexto | 46 |
| 2.1.2 Sistema educativo costarricense | 47 |
| 2.1.2.1 Educación Preescolar | 49 |
| 2.1.2.2 Primer año de Educación General Básica | 52 |
| 2.2 Marco normativo jurídico de la educación costarricense | 54 |
| 2.2.1 Constitución Política | 54 |
| 2.2.2 Ley fundamental de la educación (preescolar y primaria) | 55 |
| 2.2.3 Código de la Niñez y la Adolescencia | 55 |
| 2.2.4 Política para la Primera Infancia 2015-2020 | 56 |
| 2.2.5 Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años..... | 56 |
| 2.3 Marco conceptual..... | 57 |
| 2.3.1 Política educativa vigente | 57 |

| | |
|--|----|
| 2.3.1.1 Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía..... | 57 |
| 2.3.1.2 Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad | 60 |
| 2.3.1.3 Enfoque de las políticas educativas costarricenses | 61 |
| 2.3.2 Primera infancia..... | 62 |
| 2.3.2.1 Educación para la primera infancia | 64 |
| 2.3.3 Mediación pedagógica docente | 65 |
| 2.3.4 Lectoescritura en primera infancia | 68 |
| 2.3.4.1 Procesos de lectura | 70 |
| 2.3.4.2 Fases en el desarrollo de habilidades de lectura de palabras..... | 71 |
| 2.3.4.3 Habilidades predictoras de la lectura emergente e inicial | 74 |
| 2.3.5 Transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica | 83 |
| CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO..... | 87 |
| 3.1 Alcances del estudio | 87 |
| 3.2 Objetivos de la investigación..... | 88 |
| 3.2.1 Objetivo general | 88 |
| 3.2.1 Objetivos específicos | 88 |
| 3.3 Supuestos de investigación | 89 |
| 3.4 Participantes de la investigación | 91 |

| | |
|--|-----|
| 3.5 Escenario..... | 93 |
| 3.6 Instrumentos de recolección de información | 94 |
| 3.6.1 Análisis documental..... | 95 |
| 3.6.2 Entrevistas semiestructuradas..... | 96 |
| 3.6.3 Observación no participante | 99 |
| 3.7 Procedimiento para la recolección de la información | 100 |
| 3.7.1 Fases de la investigación..... | 100 |
| 3.8 Diseño del método | 102 |
| 3.8.1 Enfoque de investigación..... | 102 |
| 3.8.2 Tipo de investigación | 104 |
| 3.9 Descripción del proceso de análisis de la información | 106 |
| 3.10 Consideraciones éticas | 109 |
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 110 |
| 4.1. Presentación y análisis de resultados | 111 |
| 4.1.1 Políticas públicas vigentes en Educación y Programas de estudio en los niveles de Preescolar y de primer ciclo de la Educación General Básica: relación con la lectura emergente e inicial | 111 |
| 4.1.1.1 Política curricular, en el marco de la visión <i>Educar para una nueva ciudadanía</i> | 112 |
| 4.1.1.2 Política educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad..... | 115 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.1.3 Programa de estudio de español. Primer Ciclo en la Educación General Básica..... | 120 |
| 4.1.1.4 Análisis Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública | 130 |
| 4.1.1.5 Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar ... | 134 |
| 4.1.1.6 Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar | 140 |
| 4.1.1.7 Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022 | 141 |
| 4.1.2 Análisis de casos | 152 |
| 4.1.2.1 Habilidades predictoras de lectura emergente e inicial | 153 |
| 4.1.2.2 Proceso de transición entre preescolar y primer año de EGB..... | 174 |
| 4.1.2.3 Mediación pedagógica | 193 |
| 4.2 Discusión de resultados | 228 |
| 4.3 Limitaciones..... | 239 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES..... | 241 |
| CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES | 247 |
| 6.1 Al personal docente de las instituciones educativas..... | 247 |
| 6.2 Al personal administrativo de los centros educativos | 248 |
| 6.3 A la Dirección Regional..... | 248 |
| 6.4 Al Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación .. | 249 |

| | |
|--|-----|
| 6.5 A las universidades públicas y privadas del país que forman el personal docente..... | 249 |
| 6.6 A investigadores | 250 |
| CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 251 |
| CAPÍTULO 8. ANEXOS | 265 |
| Anexo 1. Matrices de análisis de programas de estudio Educación Preescolar | 265 |
| Anexo 2. Matrices de análisis de programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica..... | 268 |
| Anexo 3. Entrevista..... | 275 |
| Anexo 4. Diario de campo..... | 287 |
| Anexo 5. Consentimiento informado | 292 |
| Anexo 6. Libro de códigos | 296 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Etapas del desarrollo lector..... | 25 |
| Tabla 2. Etapas del desarrollo del lenguaje de acuerdo con el enfoque psicolingüístico..... | 28 |
| Tabla 3. Evolución de los programas de educación preescolar en Costa Rica 1996-2014..... | 50 |
| Tabla 4. Asignaturas para el currículo de primer y segundo ciclo Educación General Básica. | 53 |
| Tabla 5. Fases en el desarrollo de habilidades de lectura..... | 72 |
| Tabla 6. Personas participantes..... | 92 |
| Tabla 7. Instituciones seleccionadas..... | 94 |
| Tabla 8. Conformación del juicio de expertos..... | 98 |
| Tabla 9. Resumen de los apartados de la política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad..... | 116 |
| Tabla 10. Orientaciones para el desarrollo de conciencia fonológica..... | 125 |
| Tabla 11. Orientaciones para el desarrollo del vocabulario..... | 128 |
| Tabla 12. Orientaciones para el desarrollo del principio alfabético..... | 129 |
| Tabla 13. Orientaciones para el proceso de transición..... | 129 |
| Tabla 14. Lectura emergente en el Programa de Estudio Educación Preescolar | 132 |
| Tabla 15. Estructura para el desarrollo de los contenidos curriculares..... | 138 |
| Tabla 16. Dimensión 3: formas de relacionarse con los otros..... | 141 |
| Tabla 17. Distribución de los aprendizajes para la nivelación académica por ciclo o modalidad..... | 142 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 18. Lógica de análisis de las políticas curricular y educativa y programas de Preescolar y primer Ciclo Español | 144 |
| Tabla 19. Personas participantes | 150 |
| Tabla 20. Instrumentos de recolección de datos por caso..... | 152 |
| Tabla 21. Vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición | 180 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Fundamentos del currículo de educación preescolar | 12 |
| Figura 2. Unidades que componen el programa de preescolar | 14 |
| Figura 3. Habilidades de lectoescritura inicial..... | 32 |
| Figura 4. Oferta educativa de la educación costarricense hasta tercer ciclo de Educación General Básica. | 52 |
| Figura 5. Dimensiones en las que se fundamenta la política. | 59 |
| Figura 6. Fases en el desarrollo de habilidades de lectura..... | 72 |
| Figura 7. Instrumentos de recolección de información | 95 |
| Figura 8. Perfiles específicos para el estudiantado y política curricular | 114 |
| Figura 9. Componentes del planeamiento didáctico | 135 |

Lista de abreviaturas

| | |
|---------------------------------|-----|
| Consejo Superior de Educación | CSE |
| Costa Rica | CR |
| Educación General Básica | EGB |
| Lectoescritura emergente | LEE |
| Lectoescritura inicial | LEI |
| Ministerio de Educación Pública | MEP |

Resumen

La investigación tiene como propósito analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica.

Se empleó una metodología cualitativa de alcance descriptivo con estudio de casos, donde se abordaron tres instituciones educativas del ciclo de Transición y primer año de Educación General Básica. Se realizó un análisis documental de los programas de estos niveles y de las políticas educativas vigentes. Además, se utilizó la observación no participante y entrevistas semiestructuradas, lo que permite indagar sobre un fenómeno en su entorno real y comprender la dinámica en el contexto particular estudiado al triangular la información.

Es decir, la vinculación entre el ciclo de preescolar y primer año es la razón de ser del estudio, al posibilitar un desarrollo oportuno de las distintas habilidades predictoras de lectura emergente e inicial en el estudiantado, considerando que estas se convierten en requisito para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura. De manera que propiciar la articulación entre ambos ciclos es una necesidad, a fin de asegurar continuidad y un proceso de aprendizaje que se desarrolle de forma más fluida.

Entre los hallazgos sobresalientes se evidencia la formación docente como camino para potenciar la educación y la deuda existente hacia el aprovechamiento de la totalidad de los periodos de la jornada, para realizar una mediación pedagógica intencionada que potencie las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial en la niñez.

Abstract

This investigation has as main purpose to analyze the pedagogical mediation of the predictive abilities of emergent reading in preschool education and its bonding with the initial reading in the transition to the first year of basic general education.

A descriptive scope qualitative methodology with case studies was applied, three educational institutions of the transitional cycle and first year of basic general education were addressed. A documental analysis of those levels and the actual educational policies was made. Also, non-participating observation and interviews were used, it allows to inquire about a phenomenon in its real environment and to comprehend the dynamics in the context, which was studied when the information got triangulated.

In other words, the bonding between the preschool cycle and first year is the reason of this study, as it makes possible a prompt development of the different emergent and early reading predictive skills in the student body, considering that those transform in a requirement for the reading learning to be successful. Propitiate the articulation between both cycles is a must, with the objective to secure the continuity and a learning process that develops in a more fluent way.

Among the outstanding findings of this research, there is evidence of the need of teacher training to enhance the education and that there is no exploitation of the whole periods of each journey, in a way that it becomes possible to make an intentional pedagogical mediation that enhances the early reading predictive skills in the childhood.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El presente capítulo, introduce el tema de investigación, denominado “Mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con en el periodo de transición entre Educación Preescolar y Educación General Básica en Costa Rica durante en el 2022”. Para ello se asumen los siguientes apartados: presentación del tema, antecedentes, justificación, problematización y objetivos de la investigación.

1.1. Introducción

La investigación, tiene como propósito analizar la mediación pedagógica para el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica (EGB) en Costa Rica (CR).

La trascendencia de la vinculación entre el ciclo de preescolar y primer año, resulta la razón de ser de este trabajo, pues permite una mejor adaptación y acople en las personas estudiantes que ingresan a la escuela, y además un seguimiento en las distintas habilidades que se potencian desde el primer ciclo educativo formal.

Es así como abordar este cambio y propiciar un proceso de articulación entre ambos ciclos, es una necesidad, debido a que, si se impulsa de forma adecuada, se asegura continuidad y un proceso de aprendizaje que se desarrollará de forma más fluida.

En CR, el proceso educativo formal comienza con la educación inicial, que comprende los ciclos de materno infantil (de 4 a 5 años) y el ciclo de transición (de 5 a 6 años), posterior a esto, las personas menores de edad ingresan a primer ciclo de EGB, específicamente a primer año de escuela, con edades entre los 6 y 7 años.

Bajo ese marco, resulta relevante indagar sobre la vinculación de las habilidades predictoras de lectura emergente y el aprendizaje de lectura inicial en la mediación

pedagógica docente en el proceso de transición entre Educación Preescolar y Primer año de la EGB. Aún más, cuando los programas vigentes, promueven continuidad entre ambos ciclos, de modo que se evite que el proceso de transición sea abrupto.

Además, el Estado de la Educación Costarricense (2017), lo presenta como una de las aspiraciones nacionales en educación: “un sistema educativo articulado y sin discontinuidades entre sus niveles que tiene como puntos de partida y llegada las necesidades de los estudiantes” (p.133).

Ante tal declaratoria, el proceso de transición es necesario tanto para respaldar la seguridad emocional de la niñez en este cambio, como para asegurar la continuidad entre el currículo de preescolar y el de primer año.

Al respecto, Elvir (2006), señala que “la inversión en la transición exitosa al primer grado promueve el Desarrollo Infantil Temprano, y mejora la equidad, la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo” (p.23).

Es decir, un proceso continuo, resulta fundamental para la transición con el propósito de potenciar el desarrollo infantil, situación que se traduce en mayores posibilidades de éxito en la vida escolar.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación se circunscribe a CR, en la provincia de Alajuela, directamente en la Dirección Regional de Occidente, instituciones ubicadas en el cantón de San Ramón. En dicha dirección se identificará a personal docente de educación inicial del Ciclo de Transición y de primer año de EGB de instituciones educativas públicas, con el fin de analizar la vinculación existente entre estos niveles educativos para el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial.

1.2 Antecedentes

Resulta imperativo poner en contexto los hallazgos del tema indagado, para ello, este apartado se organiza por temáticas, a saber: Programas de estudio de educación

preescolar, primer año de EGB y políticas públicas vinculadas con estos; mediación pedagógica docente en los centros educativos, proceso de transición entre preescolar y primer año de EBB y lectoescritura emergente e inicial.

1.2.1 Programas de estudio de educación preescolar, primer año de Educación General Básica y políticas públicas vinculados con estos

El currículo es una guía para la práctica docente y colabora en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este se encuentran plasmados los propósitos de la educación.

Según destaca Carmiol (2015),

La literatura especializada coincide en que contar con un currículo común para la etapa preprimaria tiene muchos beneficios para un país. Los beneficios se potencian si el currículo comienza a partir de edades tempranas; abarca los servicios de cuidado y educación (sean gubernamentales, privados o combinados) y se articula con los niveles siguientes del sistema educativo. (p.32)

En la misma línea de la cita anterior, la calidad educativa se permea a partir del currículo nacional, y se fortalece cuando existe coherencia entre los distintos niveles educativos. Sin dejar de considerar que el currículo varía según cada país, sus políticas y la ciudadanía que desea formar.

Pese a esto, las realidades educativas algunas veces se descontextualizan de lo dictado por el currículo educativo; y esto sucede en Costa Rica y fuera de sus fronteras. En el caso de la educación pública en Nicaragua, A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021), indica, “Si lees los currículos, la documentación pública del Ministerio, en teoría, se convoca a los educadores a desarrollar la transición como un proceso preparatorio, gradual”; pero en la práctica, existe una ruptura muy abrupta, el juego deja

de ser una actividad, primer grado se torna un ciclo inflexible en comparación con preescolar en términos de evaluación.

A partir de la opinión de Elvir, se considera que en primer año las docentes se preocupan más por cumplir con el currículo y lograr que la niñez aprenda a leer y escribir. En otras palabras, "...hay una distancia entre lo que se propone como transición y lo que realmente se hace. Hay muchas preguntas sin responder entre el método y los contenidos del primer grado y preescolar; que hacen que la experiencia de primer grado, más bien, expulse a los que van menos preparados..." A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021).

Otro de los señalamientos respecto de la mediación, se resalta en la investigación regional elaborada por Andrade, Stone y Vijil (2020), cuyo objetivo fue analizar la formación inicial docente en la Lectoescritura inicial (LEI) en instituciones del sector público y privado, como medio para incidir en la mejora del diseño de políticas y programas de educación magisterial en los países de Centroamérica; entre otras, concluye que el cuerpo docente que enseña la LEI en Centroamérica no está recibiendo la formación que los prepare para tan importante tarea, además, que los programas de formación inicial docente disponibles no se basan en la evidencia actual sobre cómo se aprende la LEI. Destaca también que: "...la formación del cuerpo docente es el factor clave de calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse que éste se prepare como especialista en esta materia" (p.19).

Carmioli (2015), indica que para la efectividad del currículo se deben tomar en cuenta algunos indicadores, entre los que es valioso destacar: el involucramiento y rol activo de la niñez para propiciar aprendizajes; la claridad en los objetivos para que sean comprendidos por todos los actores del proceso educativo; las interacciones por parte de los docentes que sean frecuentes y significativas; el currículo debe tomar de base el desarrollo infantil, las experiencias previas de la niña y el niño, y ser integrador.

En el sistema costarricense, en los últimos años se han generado algunos cambios en los currículos y los lineamientos, esto con el fin de que estén acordes con los indicadores descritos anteriormente por Carmiol (2015).

Entre los cambios sobresalientes se encuentra la aprobación por parte del Consejo Superior de Educación, de la reforma integral del “Reglamento de matrícula y traslado de estudiantes”, en el año 2017, lo que implica el certificado de asistencia al ciclo de transición como requisito de ingreso a primer año de EGB, aspecto valioso para apuntar a la cobertura nacional en esta etapa y sentar mejores bases para la educación de primer ciclo en el país. (Estado de la Educación Costarricense, 2017).

Otra reforma aprobada en el Reglamento de Matrícula y Traslados fue la reducción de edades mínimas de ingreso al ciclo de educación inicial, a partir del 2018 los infantes pueden ingresar con 4 años al ciclo de interactivo II y con 5 años al ciclo de transición. (Estado de la Educación Costarricense, 2019).

Sumado a lo anterior destaca el proceso de transformación curricular que se ha venido dando en el país a partir de la política: “Educar para una nueva ciudadanía”, que potencia la inclusión de todas las personas en el sistema educativo, y que se ajusta a los cambios sociales e individuales que se presentan en la actualidad.

Dicha transformación curricular busca formar una nueva ciudadanía, que trabaje y actúe en favor de la colectividad, para la formación de personas que velen por una mejor calidad de vida; para esto se hizo necesario una transformación pedagógica, al buscar la adaptación al contexto, tomando en cuenta los cambios globales que se han generado en los últimos años, los cuales ocasionan, a su vez, transformaciones en la educación, pero asegurando el fortalecimiento y respeto por los derechos humanos. (Ministerio de Educación Pública, 2015).

Esta política la constituyen los siguientes pilares: ciudadanía para el desarrollo sostenible, ciudadanía planetaria con identidad nacional, ciudadanía digital con equidad social, como alude el Ministerio de Educación Pública (2015).

De igual forma conviene destacar que, entre las dimensiones que resalta para que sean abordadas en los distintos niveles educativos, se pueden mencionar: el desarrollo de la criticidad en los temas que se trabajan, una mediación pedagógica acompañada de ambientes preparados que potencien el rol activo del estudiantado; así como la formación de un “ciudadano global”, de manera que asuma el compromiso de actuar localmente pensando globalmente” (Ministerio de Educación Pública, 2015, p.17). En otras palabras, ciudadanos con identidad nacional, pero con conciencia global, que crean y vivan la interculturalidad.

Esta política es valiosa para la investigación, debido a que rige la forma de trabajo, así como la formación de las personas que se desean para la sociedad costarricense, de modo que guía los principios en todos los ciclos del sistema educativo del país.

Se destaca también la reforma de los programas de estudios de preescolar y primer año de EGB.

1.2.1.1 Programa de estudios de primer año de Educación General Básica

La reforma del programa de primer año de EGB tiene entre sus objetivos la continuidad en primer y segundo año, con el fin de lograr la unidad entre ambos años y facilitar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. (Ministerio de Educación Pública, 2013b).

Como producto del rendimiento de los estudiantes en distintas pruebas, y ante la necesidad de cambiar el panorama nacional a causa de la debilidad detectada en el desempeño del estudiantado a lo largo del ciclo escolar, surge el cambio de programa. Pues, con gran preocupación se detectó que las habilidades de lectura y escritura de la mayoría de los jóvenes resultaron básicas, esto se denota con los resultados obtenidos a

nivel nacional en pruebas diagnósticas de sexto y noveno año, en el rendimiento que tienen estudiantes universitarios, en los resultados de las pruebas del Programa internacional para la evaluación de estudiantes, en sus siglas, PISA. (Ministerio de Educación Pública, 2013b).

Por lo tanto, conviene reflexionar acerca del cambio adoptado, específicamente la reforma curricular que se realizó a la asignatura de español en el primer ciclo de la Educación General Básica, donde como se hace referencia en el Consejo Superior de Educación (2013), se acuerda “integrar como un solo proceso continuo de aprendizaje y evaluación los niveles de primero y segundo grado en el primer ciclo de la Educación General Básica”.

Lo anterior aclara el hecho de que antes de que se pusiera en marcha la reforma educativa, “...el primer año era el nivel que registraba los mayores problemas de repitencia y reprobación en primaria” (Estado de la Educación Costarricense, 2019, p. 83). Después de este cambio, la cifra de estudiantes con repitencia descendió en el primer año, pero se acrecentó en segundo año.

Otras de las razones que sustentan la reforma curricular fueron: el surgimiento del proyecto “Ética, Estética y Ciudadanía” impulsado por el Ministerio de Educación Pública en 2006, los resultados de las pruebas Terce vinculados con las habilidades lingüísticas obtenidas por los estudiantes en sexto año de EGB y el empleo de métodos de enseñanza sin bases neurocientíficas sólidas, tal como se indica en el Estado de la Educación Costarricense (2019).

Bajo esos antecedentes, el Consejo Superior de Educación (CSE), aprobó en el año 2013, el nuevo programa de estudios para primer y segundo año de Educación General Básica; que fue puesto en marcha a partir del año 2014. Este, como menciona el Estado de la Educación Costarricense (2019); “...se sustenta en la idea de que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber” (p.87).

Es decir, se concibe que el lenguaje es fundamental para la adquisición de conocimientos en otras áreas, de modo que las personas puedan ser incluidas en la sociedad de forma exitosa.

Es así como la renovación del programa de primer ciclo, según lo refiere el Estado de la Educación Costarricense (2017);

...posibilitó que se pasara del enfoque gramatical dominante hasta entonces a un enfoque funcional de la lengua, que apunta a ejes estratégicos como la lectoescritura inicial y la conciencia fonológica como bases fundamentales para promover el disfrute progresivo de la lectura y la escritura en los niños, de manera que puedan expresar sus puntos de vista y desenvolverse con solvencia en distintos contextos de la vida cotidiana.
(p.161)

En este enfoque la conciencia fonológica toma un rol trascendental y base para el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso lectoescritor. Entendiendo la conciencia fonológica como el proceso de aprender a discriminar sonidos. En palabras de Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul (2013), se refiere a “la habilidad de escuchar, identificar y manipular sonidos en el lenguaje oral” (p.52).

Esta habilidad como en cualquier idioma, se desarrolla gradualmente, por lo que es valioso empezar a trabajarla durante la etapa de la lectoescritura emergente.

Por su parte, Gutiérrez (2016), resalta que la conciencia fonológica se refiere “...a la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras que componen las oraciones (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), los elementos intrasilábicos (conciencia intrasilábica) así como los fonemas (conciencia fonémica)” (p.46).

Dicha habilidad, se considera elemental, al ser un componente que tiene gran incidencia en el desarrollo de habilidades de lectura posteriores.

La idea anterior se refuerza también en el Estado de la Educación (2015), donde se indica que el programa de primer ciclo, busca el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes, y destaca entre algunas de sus innovaciones:

...el enfoque comunicativo funcional de la lengua. El énfasis en el aula debe darse en lograr la efectiva, adecuada e independiente comunicación por parte del estudiante, sea oral o escrita.

La segunda es el desarrollo de la conciencia fonológica.

La tercera innovación se refiere a la relación entre oralidad y lectoescritura [...]

La cuarta innovación busca promover el aprecio por la literatura, el leer por gozo (p.135).

Es decir, se hace una reestructuración del proceso de LEI, con el fin de buscar la calidad educativa y la potenciación de estas habilidades de una manera óptima en los párvulos.

Otro cambio relevante en el sistema educativo costarricense fue el realizado a la evaluación en este nivel, "...los estudiantes pasan de primero a segundo grado automáticamente, sin que deban repetir el primero en caso de no alcanzar las habilidades esperadas" (Estado de la Educación, 2015, p.89).

A cuatro años de aplicar el cambio referido con anterioridad, el Estado de la Educación Costarricense (2019), destaca que la reforma curricular no se aplica al 100% en las aulas, y queda únicamente plasmada en el papel, esto se demuestra con aumentos de adecuaciones en el área de lengua y reprobaciones. Se apoya esto, al indicar que las docentes no se han ajustado al enfoque comunicativo del programa, además, de que poseen vacíos en su formación universitaria y la capacitación recibida por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP), no ha sido efectiva.

En el mismo informe, se plantea como una de las acciones para abordar el desafío de la aplicación efectiva de la reforma curricular, “asegurar que los maestros y maestras de primer grado también impartan el segundo, para asegurar la continuidad y el logro de procesos de lectoescritura inicial” (Estado de la Educación Costarricense, 2019, p. 80). De este modo, asegurar el encadenamiento en el proceso de LEI, al ofrecerse secuencialidad, profundización, seguimiento y avance, con un docente que ya conoce los estudiantes y aborda la lectoescritura como un proceso continuo.

1.2.1.2 Programa de estudios para preescolar y Guía docente del programa de estudios

Históricamente, Costa Rica ha venido reforzando la educación preescolar y el país se encuentra suscrito a nivel internacional, a convenios que protegen la niñez y abogan por su desarrollo integral, así como a una educación oportuna y de calidad. En cumplimiento a dichos convenios y a la investigación científica convenios y a la investigación científica que determina la importancia de esta etapa, el Estado ha promovido políticas y cambios a favor de la población menor de 5 años. (Fernández, 2016; Ministerio de Educación Pública, 2014). Entre los que destacan en la última década, se encuentra la creación de la Política para la Primera Infancia 2015-2020, la renovación de los programas educativos del MEP, la obligatoriedad del Ciclo de Materno aprobado por el CSE en el 2017.

Durante muchos años estuvo vigente el Programa de Estudios del Ciclo de Transición, que orientaba el quehacer docente desde su aprobación en el año 1996. Para el año 2000, se aprobó por parte del CSE, el Programa de Estudio para el Ciclo Materno Infantil; es decir, cada ciclo contaba con un programa distinto, lo que provocaba discontinuidad. Conviene indicar que desde la puesta en ejecución del programa para el Ciclo de Transición en 1996 y el surgimiento del Programa para Materno Infantil, pasaron

18 años, para la creación de un programa que abordara ambos ciclos en respuesta a los cambios sociales, culturales y científicos de la época.

Es decir, después de tantos años en funcionamiento, los programas antiguos reflejaban vacíos y no se ajustaban a la necesidad presente de la niñez, estaban desactualizados, por tanto, se hicieron necesarios los ajustes.

Al respecto, el Estado de la Educación Costarricense (2011), puntuó la necesidad de actualización de los programas de estudio por los desafíos presentes en habilidades sociocognitivas, funciones ejecutivas, lenguaje, comunicación, uso de las tecnologías de información y neurodesarrollo.

Fue así, como el programa de estudio para preescolar fue renovado y aprobado por el Consejo Superior de Educación en el 2014, para el ciclo de Materno Infantil y el ciclo de Transición, que abarca las edades de los 4 a los 6 años. Acontecimiento que fue destacado como valioso por el Estado de la Educación (2017) cuando plantea que “permite superar un rezago curricular en temas clave como la lectoescritura emergente y la promoción del desarrollo cognitivo” (p.35).

Por lo tanto, para la relevancia del estudio, es necesario referirse a las implicaciones de esos programas en lectoescritura emergente e inicial, o en su defecto, la falta de ellos.

Como alude el Ministerio de Educación Pública (2014), el enfoque curricular del programa es constructivista y hace uso de un modelo pedagógico desarrollista, debido a que el niño “aprende haciendo”. Conviene indicar que, dentro de los fundamentos del currículo, por primera vez aparece el lingüístico, que “considera el lenguaje como la capacidad comunicativa de la persona, tanto a nivel de expresión como de comprensión. En la Educación Preescolar se debe potenciar el lenguaje en todas sus dimensiones, así como el pensamiento creativo, innovador, reflexivo y crítico” (p.16).

Para el programa, los fundamentos del currículo son ocho y se muestran en el siguiente esquema:

Figura 1. Fundamentos del currículo de educación preescolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2014).

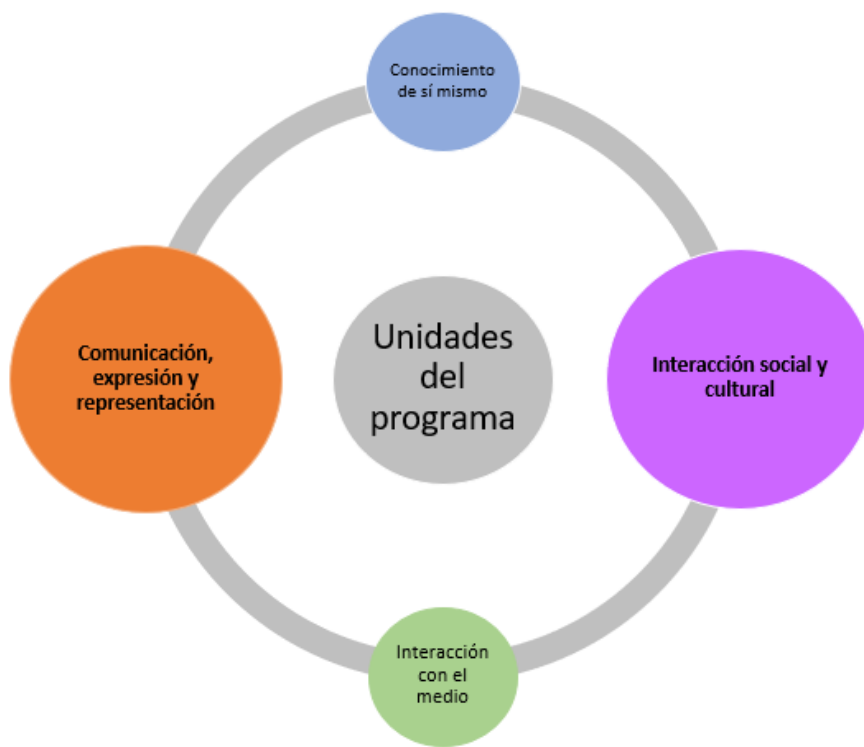
Asimismo, es importante destacar que, en este programa, como se señala en el Estado de la Educación Costarricense (2017), uno de sus "...ejes principales es promover la lectoescritura emergente" (p.86). Lo anterior se explica porque la lectoescritura

emergente potencia el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura diaria, el uso de ambientes letrados y las conversaciones diarias.

De igual manera, es preciso indicar que dentro del apartado de “Orientaciones generales” del Programa de Preescolar, se plantean sugerencias para la óptima operacionalización del programa, según destaca el Ministerio de Educación Pública (2014), y entre los lineamientos, el denominado “Para la articulación entre Educación Preescolar y el Primer Año de la Educación General Básica”, en el cual se sugiere la relevancia de este proceso y se puntúa en la existencia de estrategias en el programa para abordar la transición.

Además, de las cuatro unidades que componen el programa, reflejadas en la Figura 2, las que dan énfasis al tema de lectura emergente y el proceso de transición que se desean abordar en la investigación, son la Unidad IV, llamada Comunicación, Expresión y representación; y la Unidad II, Interacción Social y cultural, que en el contenido conceptual Centro Educativo, en el tercer nivel, se destaca la Articulación del nivel de Educación Preescolar y Primer Año de la Educación General Básica.

Figura 2. Unidades que componen el programa de preescolar



Fuente: Elaboración propia a partir Ministerio de Educación Pública (2014).

Por otra parte, en el 2015, se publicó, la *Guía docente del Programa de Estudios*, creada como

una herramienta de consulta y acompañamiento para el personal docente en su práctica pedagógica ... orientada bajo el mismo sustento teórico que el programa de estudio y su finalidad es ofrecer al personal docente orientaciones pedagógicas y didácticas que le permitan organizar los elementos curriculares de manera propicia (Ministerio de Educación Pública, 2015, p.7).

Al respecto Carmiol (2015), quien lideró una investigación para el Estado de la Educación Costarricense acerca de la lectoescritura emergente, “aporta considerable

información y orientaciones sobre los principales procesos pedagógicos y de administración contenidos en el nuevo Programa de Estudios” (p.45). Este documento, profundiza en el proceso de articulación entre el Preescolar y el primer año de la Educación General Básica, porque “contempla la articulación de contenidos para ayudar a la transición a 1º grado, sobre todo en la temática de desarrollo del lenguaje y la comunicación” (Carmioli, 2015, p.46).

Paralelamente, se debe resaltar que el programa le da gran énfasis a la conciencia fonológica, entre las competencias referentes a la lectoescritura emergente que se pueden encontrar en el programa, lo que puede ser riesgoso, si se dejan de lado. Además, “...esas competencias están mencionadas a lo largo del documento, no se presentan de manera focalizada ni cuentan con propuestas metodológicas para ser trabajadas en las aulas” (Estado de la Educación Costarricense, 2017, p.95).

Es decir, la conciencia fonológica en el programa (2014), se propone como un contenido específico de la unidad denominada “Comunicación, expresión y representación”, e incluso en uno de los apartados es posible encontrar ejemplos de estrategias que se pueden realizar para desarrollar esta competencia en la niñez; situación que no sucede con las demás competencias. (Estado de la Educación Costarricense, 2017).

Por lo anterior, es elemental que el personal docente que trabaja en este nivel tenga conocimiento profundo sobre estas habilidades y cómo pueden desarrollarse, situación identificada como debilidad por Elvir (comunicación personal, 22 marzo, 2021) y Andrade *et al.* (2020), pues el cuerpo docente tiene vacíos en su formación en relación con la LEE y LEI, situación que genera a su vez, la no implementación de forma fiel, del programa de preescolar.

Al respecto el Estado de la Educación Costarricense (2019), destaca que para que el programa de preescolar sea implementado en las aulas de forma exitosa es necesaria

la concordancia entre lo que se especifica en el documento y lo que se ejecuta en las aulas; pero para lograr esto se debe trabajar desde la base, es decir, es necesaria la comunicación "...fluida y la coordinación entre el MEP y las universidades encargadas de la formación inicial de las docentes, de modo que los mensajes que transmiten ambas instancias sean coherentes y consistentes con el currículo y con las prácticas pedagógicas que promueven los aprendizajes..." (p.60).

Es así, como debe existir un trabajo coherente entre todos los entes involucrados en el proceso educativo de la niñez, una articulación entre los eslabones que conforman el sistema, con aras de lograr la ejecución de prácticas pedagógicas de calidad que potencien el pleno desarrollo integral de los infantes.

1.2.2 Mediación pedagógica docente en los centros educativos

La mediación pedagógica, es una "...actividad experimentada e intencionada que incluye todas las actividades, métodos y técnicas que la persona docente realiza en el contexto educativo para promover y acompañar el aprendizaje de la persona estudiante, y fomentar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades" (Ministerio de Educación Pública, 2021, p.11).

A partir de tal declaratoria, el personal docente tiene la responsabilidad de ofrecer un ambiente preparado que brinde a la niñez las posibilidades de desarrollo pleno, según las características de cada niña y niño.

Desde otra perspectiva, Vargas y Orozco (2020), definen la mediación pedagógica como

la manera cómo las docentes y los docentes propician, potencian y hacen posible el desarrollo de aprendizajes y habilidades en sus estudiantes. El medio utilizado para el logro de aprendizajes y habilidades puede ser: las vivencias y las relaciones que se dan en el espacio de aula, apoyadas en actividades y materiales específicos. (p.4)

Es importante considerar que, cuando se generan interacciones entre el cuerpo docente y los infantes, se potencia la creación de aprendizajes y experiencias significativas; la guía docente es necesaria para promover momentos de reflexión, participación activa, criticidad y creación de conocimientos.

Así mismo, brindar una atención temprana de calidad es esencial porque aprender a leer es un aprendizaje clave para el éxito escolar posterior; la adquisición de la lectoescritura no se da forma natural, es decir, debe enseñarse intencionalmente mediante un proceso; y finalmente porque la mayor parte de los niños adquieren esta destreza al ingresar al sistema educativo formal. (Estado de la Educación Costarricense, 2017).

Por tanto, es necesario que las instituciones educativas cuenten con un cuerpo docente con dominio en los distintos componentes que conforman el proceso lectoescritor, que organicen ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de estas habilidades para que las personas menores de edad progresen en este aspecto.

Es preciso para ello, la presencia y labor docente con conocimiento sobre el currículo y cómo desarrollar la mediación pedagógica para lograr la calidad educativa y el desarrollo integral de la niñez. Aunque se debe indicar que existen variedad de factores que determinan una educación de calidad y un desarrollo pleno de las potencialidades de los infantes. Al respecto, Carmiol (2015) destaca como un problema en el país, en el nivel de educación inicial, la duración de la jornada, que en caso de ser un escenario regular tiene una duración de 4 horas y 10 minutos (sin quitarle los 30 minutos que implica la atención individual); y en caso de docentes que tienen recargo de funciones, la jornada es de 3 horas y 30 minutos para cada grupo, donde se incluye en el horario, 30 minutos de atención individual. Y en ambos casos, hay que reducir de la jornada los tiempos de alimentación.

Esto deja al descubierto que, “tanto la jornada regular como la jornada por recargo representan horarios de atención muy reducidos, si se comparan con los parámetros internacionales, que llegan a alcanzar hasta las 8 horas diarias...” (Carmioli, 2015, p. 29). Lo anterior, genera poco tiempo para hacer efectiva la mediación pedagógica y una gran limitación a la hora de implementar las diversas unidades expuestas en el programa.

Otro reto que se plantea en el quinto informe del Estado de la Educación (2015), respecto a la mediación docente, es que el profesorado “...requiere más formación en la didáctica general necesaria para desarrollar la capacidad de construir nuevo conocimiento y aplicarlo, así como tener acceso a ideas sobre cómo trabajar competencias específicas en su materia” (p.180).

En otra investigación llevada a cabo por el Estado de la Educación Costarricense (2017), se concluye también esto, dado que se reflejan deficiencias en el apoyo pedagógico brindado por parte de las docentes en temáticas relacionadas con desarrollo cognitivo y lingüístico.

En efecto, las personas educadoras deberían conocer las competencias a desarrollar y ponderar sus prácticas educativas y aplicarlas mediante un trato horizontal y respetuoso para con la niñez. Situación que en la actualidad no sucede, en su lugar: “Las docentes en servicio presentan serias deficiencias en su conocimiento sobre los componentes de la lectoescritura emergente, pese a que estos son ejes centrales del programa de estudios de educación preescolar” (Estado de la Educación Costarricense, 2017, p.36).

Por consiguiente, si las personas encargadas de aula no poseen conocimientos claros sobre lo que se plantea en los programas de estudio, la calidad de la práctica docente será inferior y esto repercutirá paralelamente en la calidad de la educación y aprendizaje de la población menor de edad.

Finalmente, el Estado de la Educación Costarricense (2017), expone un estudio que describe la calidad de los ambientes de aprendizaje en las aulas, después de aplicar el instrumento Ecers-R, una escala de observación, junto con una encuesta para docentes a cargo. Y como resultados principales se encontró que "...la calidad de las aulas de preescolar se encuentra en el nivel mínimo" (p.97).

Se concluye entonces, que para que exista una mediación pedagógica de calidad es esencial que el cuerpo docente domine el contenido que debe abordar, que las experiencias desarrolladas tengan una intencionalidad y se ofrezca un ambiente que favorezca los aprendizajes, incluyendo aquí: materiales, relaciones interpersonales, estrategias didácticas, materiales dispuestos, infraestructura adecuada; aspectos en los que se queda en deuda en el ámbito nacional, dejando claro que el desafío de la mejora de los procesos educativos es constante, con miras a lograr una educación que cada vez sea creciente en calidad. (Castillo y Castillo, 2016), posición que la autora de la presente investigación comparte.

1.2.3 Proceso de transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica

La transición busca la continuidad del proceso educativo entre los diversos ciclos, a fin de generar menos cambios para las personas menores de edad y una secuencia en el proceso.

La relevancia de este, como destaca Ladd y Price, 1987, (citado en Elvir, 2006), radica en que se ha confirmado que,

...el éxito en los primeros años depende en gran medida de una transición exitosa al Primer Grado. Las niñas y los niños que se ajustan adecuadamente a la escuela en el Primer Grado tienden a sobreponerse al estrés asociado a la transición y, en consecuencia, a tener más éxito escolar que aquellos que no lo logran.

Asimismo, se puede afirmar que la deserción y repetición del Primer Grado se reduce cuando la Educación Inicial y la Transición al Primer Grado se realizan en condiciones favorables para todas las niñas y niños. (p.5)

Queda claro que la transición es importante porque posibilita que se dé una secuencia e integración del proceso educativo. Un proceso de transición trabajado de forma adecuado permite que la niñez se ajuste al entono que es nuevo.

Los estudios vinculados con el proceso de transición entre el ciclo de preescolar y escolar, y los procesos de lectura emergente e inicial específicamente son escasos.

Como parte del proceso de análisis bibliográfico e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio se destacan las siguientes:

Un estudio con enfoque cuantitativo desarrollado por Rodríguez y Roo (2019), donde se analiza la importancia de estrategias lúdicas y recreativas en el proceso de aprendizaje de la escritura. Además, se indagaron las habilidades de los docentes para planificar estrategias a fin de consolidar el proceso de lectoescritura y entre los hallazgos se destaca la falta de capacitación docente en esta temática tan trascendental.

Otro estudio que sobresale es el planteado por Mairena y Vijil (2019), que muestra el proceso de transición en el contexto nicaragüense, cuyo objetivo fue "...identificar los factores asociados al éxito en el desarrollo de la Lectoescritura durante el período de transición entre kínder y primer grado" (p.52), mediante el enfoque cualitativo, llevando a cabo un estudio de caso en grupo de niños. Los hallazgos muestran entre los factores clave de éxito para la adquisición de la lectoescritura: un ambiente socioafectivo, la comprensión narrativa y una metodología dinámica.

Por otra parte, es valioso destacar que el quinto Informe Estado de la Educación, entre las aspiraciones nacionales Carmiol (2015), destaca la necesidad de "un sistema educativo sin discontinuidades entre sus niveles que tiene como puntos de partida y llegada las necesidades de los estudiantes" (p.7).

Un reto a nivel nacional y que parte también de planteamientos internacionales, es la revisión del encadenamiento que existe entre los diversos ciclos educativos, en el caso particular del presente estudio, la educación inicial y el primer ciclo, para promover un proceso homologado y continuo, caracterizado por una educación de calidad.

Pero para que esto se logre de forma pertinente, es esencial en primer lugar, la formación docente y que este sector lleve a cabo el trabajo que le corresponde tomando en cuenta los programas de estudios para cada nivel educativo.

Resulta necesario reflexionar acerca de las razones por las cuales se considera que la realidad educativa está lejos de ser así, al respecto, Carpio (febrero, 2021), resalta que la enseñanza de la lengua de acuerdo al Ministerio de Educación Pública, para preescolar, I y II ciclo, tomando en cuenta los cambios recientes, es desde un enfoque comunicativo y que por lo tanto, la base para aprender a leer, el primer requisito, es la conciencia fonológica, de manera que si no se maneja desde preescolar, se van a presentar dificultades para primer grado, pues se desligaría el proceso encadenado que se desea llevar a cabo, donde un eslabón es base para construir el otro.

1.2.4 Lectoescritura emergente e inicial

La lectoescritura emergente, según Camargo *et al.* (2013), involucra el surgimiento inicial de aprendizaje de lectura y escritura, que comienza al nacer, de modo que se adquieren aprendizajes que son fundamento para etapas más complejas y que preceden la lectoescritura. Mientras que la lectoescritura inicial, es la enseñanza y aprendizaje formal de la lectura y escritura, por ende, requiere instrucción explícita.

Este tema ha tenido gran auge en los últimos años, dada su relevancia en el desarrollo de los individuos, de manera que se presentan investigaciones que abordan este ámbito.

Vijil (2019), realizó una investigación regional, con enfoque cualitativo documental, cuyo objetivo era ofrecer propuestas para la construcción de una agenda de investigación

en lectoescritura inicial en la región e identificar áreas potenciales donde el programa podría expandirse y desarrollar su trabajo.

Entre algunos aspectos valiosos a resaltar, se encuentra lo siguiente:

La base para lograr la calidad de la educación es la lectoescritura.

Lograr que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir bien en los primeros grados es una condición de éxito para lograr la calidad, y por tanto debe ser la prioridad de toda política educativa y social, y el ámbito al que se dediquen más esfuerzos de parte de organizaciones de la sociedad civil, empresas, organismos internacionales, universidades y familias. (p.20)

Es decir, el futuro de la región está determinado por el desarrollo de los países, y la lectoescritura tiene gran incidencia en este aspecto, pues entre mejores lectores y escritores sean las niñas y niños, más posibilidades de construir conocimientos y con ello una mayor participación en el desarrollo de la sociedad.

Tal como lo indica el Estado de la Educación Costarricense (2019), la habilidad de leer no se adquiere de forma espontánea, las personas no tienen esa capacidad, de modo que debe enseñarse sistemática e intencionalmente.

En la misma línea A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021), indica que “Las habilidades de lectoescritura emergente son fundacionales para la lectoescritura inicial”.

La lectoescritura emergente debe potenciarse en personas menores de 6 años, mediante estrategias y actividades lúdicas que respeten el desarrollo individual y los intereses de los infantes; debido a que las habilidades que desarrollen en esta etapa serán la base del proceso de lectoescritura inicial.

Por lo tanto, se destacan algunos estudios relacionados con esta temática. Gutiérrez (2016), en una investigación con diseño cuasiexperimental, analizó el efecto que la intervención conjunta en conciencia fonológica, velocidad de denominación y

conocimiento alfabético tiene sobre el aprendizaje de la lectura durante el proceso de adquisición de esta habilidad lingüística en alumnos de 5 y 6 años.

Además, “los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción sobre estas variables mejora de manera significativa el proceso de adquisición de la lectura” (Gutiérrez, 2016, p.56). Es decir, el estudio señala que el uso de modelos didácticos que involucren dichas habilidades, son fundamentales para mejorar el aprendizaje de la lectura y prevenir dificultades posteriormente vinculadas con el proceso lectoescritor.

Asimismo, Palos, Ávalos, Flores y Montes (2017), desarrollaron un estudio cualitativo, en el que usaron entrevistas en profundidad, para conocer sobre el aprendizaje de la lectoescritura y la función del preescolar según la perspectiva de docentes y madres de familia. Se exploraron sus expectativas y experiencias.

Los hallazgos permiten plantear que la visión del centro infantil como espacio de entretenimiento y cuidado ha sido superada; sin embargo, respecto a los procesos de lectoescritura existe confusión y una tendencia a reducirlos simplemente a la decodificación. De allí que la investigación destaca la importancia de identificar y desarrollar modelos que favorezcan estos procesos y la necesidad de un apoyo por parte de las familias para asegurar el acceso y participación en estrategias que potencien el desarrollo de habilidades para la lectoescritura.

Por su parte, Arévalo y Mejía (2019), desarrollaron un estudio mixto, en que utilizaron la investigación acción, con estudiantes de primer grado.

En el documento se resalta la importancia del aprendizaje significativo y las actividades lúdicas como medios potenciadores del proceso lectoescritor.

Entre los descubrimientos sobresalientes, se destaca que la motivación, ambientes de aprendizaje adecuados, estrategias de enseñanza que permitan que el estudiante avance a su propio ritmo de aprendizaje, son elementos claves para un adecuado desarrollo del proceso de lectoescritura.

También, Rodríguez *et al.* (2019), llevaron a cabo una investigación con enfoque cualitativo, haciendo uso de la investigación acción, en el que diseñaron una propuesta de intervención pedagógica que permitiera fortalecer procesos de aprestamiento lectoescritor en la niñez de edad preescolar.

Entre sus conclusiones se destaca que el aprestamiento lectoescritor en los infantes "...se fundamenta en actividades lúdicas, recreativas, en fortalecer la conciencia fonológica, semántica, el trabajo individualizado atendiendo a las diferencias de los niños y las niñas, el trabajo globalizado atendiendo a experiencias propias y del contexto" (p. 80). Además, se evidenció que el "trabajo de aprestamiento lleva consigo un ejercicio de orden cognitivo, fundamental para el aprendizaje. Se trata de los dispositivos básicos de aprendizaje. Sin un trabajo riguroso que promueva la atención, la percepción y la memoria se hace más difícil el proceso" (p.80).

Camargo *et al.* (2013), concuerdan con este aspecto al mencionar que "la lectura es un proceso complejo que se desarrolla por medio de la interacción de otros subprocesos como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación" (p.9).

A partir de lo anterior, la lectura se comprende como un proceso complejo en el que intervienen una serie de habilidades y funciones cognitivas que trabajan como un engranaje de forma coordinada, en un proceso que se complejiza cada vez más, posición que la autora de la presente investigación comparte.

1.2.4.1 Lectura emergente

La lectura emergente es trascendental en el desarrollo de los individuos, al respecto Camargo *et al.* (2013) indican que,

...forma las bases para el aprendizaje futuro del código escrito, que es uno de los elementos primordiales para el éxito escolar y en diferentes ámbitos de la vida. (p.18)

Conviene indicar que el aprendizaje de la lectura y escritura son procesos y pueden variar en cada individuo, dependiendo de su desarrollo cognitivo. Además, es valioso tener presente que existen habilidades y etapas vinculadas a este proceso.

En cuando a las etapas del desarrollo lector y las habilidades que se deben trabajar ya sea en la lectura emergente o la lectura inicial, existen diversidad de teorías, pues hay varias formas de agrupar las habilidades que son parte de cada proceso. A continuación, se muestran algunas tesis al respecto planteadas por distintos autores.

En el caso de CR se proponen las etapas del proceso lector: la preescolar y la escolar; pero para efectos del presente trabajo, se muestran las que generan interés para la investigación.

Tabla 1. Etapas del desarrollo lector.

| Etapas del desarrollo lector | | | |
|--|---|--|---|
| Etapa | Grado escolar y edad | Características y destrezas dominadas al final de la etapa | ¿Cómo se adquieren? |
| Etapa 0 Prelectura o Pseudolectura | Preescolar: 6 meses a 6 años | El niño pretende leer, cuenta historias cuando mira las páginas de un libro que le fue leído antes, reconoce y nombra letras del alfabeto, escribe su nombre, juega con libros, lápices y papel. | Lectura dialogada. Una persona mayor lee al niño, responde y aprecia su interés en los libros y la lectura. Se le brindan libros, papel, lápices, bloques y letras. |
| Etapa 1 Decodificación y lectura inicial | Primero y segundo grado de primaria: 6-7 años | El niño aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre palabras impresas y habladas. Es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y fonológicamente regulares. Usa sus destrezas y su intuición para "hacer sonar" palabras nuevas cortas. | Instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y prácticas sobre su uso. Lectura de historias simples para enseñar elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se lee a un nivel superior al que el niño puede, para desarrollar patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos. |

Fuente: Chall, 1983. Traducido de Rodino (2016). Del Estado de la Educación Costarricense (2017, p.92).

En la tabla anterior, se observa que el desarrollo de habilidades se da progresivamente y que se encuentran interrelacionadas entre sí.

El mismo Estado de la Educación Costarricense (2019, p.50), en el séptimo informe, destaca que:

La lectoescritura emergente incluye una serie de destrezas, entre las que se encuentran: i) identificación de letras y palabras, ii) manipulación los sonidos de las letras, conocida como conciencia fonológica, iii) conocimiento sobre cómo manejar el material impreso (conciencia de lo impreso), y iv) vocabulario. (Lonigan *et al.*, 2008; Lonigan y Shanahan, 2009)

Por su parte, A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021), ubica las habilidades de lectoescritura emergente en cuatro grupos, sin hacer una separación entre lectura y escritura emergente:

- El desarrollo del lenguaje oral, que supone comprender lo que se escucha, tener conciencia de los sonidos y los significados de las letras y las palabras, desarrollar vocabulario con incorporación de nuevas, ampliar la comprensión de significado y el uso del lenguaje para pensar y para hacer preguntas.
- Conciencia del lenguaje escrito, para qué sirven las palabras escritas, para qué sirven los libros, reconocer el alfabeto, pretender leer y escribir.
- La motivación por la lectura, que es desarrollar la habilidad de tener placer cuando se lee, es decir, de encontrar algo que es satisfactorio. Motivación, que, a la vez, va a ser la que dará una vinculación emocional con la lectura.
- Habilidades que tienen que ver más con la motricidad, necesarias por qué hay un proceso mecánico implícito en el proceso de aprender a leer y escribir que tiene que ver con la conexión del ojo y la mano.

En la misma discusión, Camargo *et al.* (2013, pp. 32-36), plantean los siguientes elementos clave para el desarrollo de la lectoescritura emergente: Desarrollo del lenguaje oral, Desarrollo de la comprensión oral, Animación a la lectoescritura, Desarrollo de la

conciencia fonológica, Desarrollo de la conciencia del lenguaje escrito, Desarrollo de vocabulario, Desarrollo de la grafomotricidad.

Por su parte, Carpio (comunicación personal, febrero, 2021), plantea desde el enfoque psicolingüístico, las competencias curriculares que se deben abordar en la enseñanza de la lengua, en la decodificación.

Con la decodificación escrita da inicio la enseñanza de la lectura y la comprensión, en esta última, de acuerdo con el enfoque psicolingüístico hay cuatro etapas del desarrollo del lenguaje.

La primera etapa es la **perceptivo fonológica**, que tiene dos requisitos básicos: la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema.

La segunda etapa, según Carpio (comunicación personal, febrero, 2021), es la **decodificación**, que se subdivide en tres subetapas: logográfico, alfabético y ortográfico.

El tercer nivel es el de **comprensión** y se trabaja desde preescolar. Entre sus subetapas están: literal, inferencial, experto; sin embargo, en los ciclos de interés para la investigación únicamente se trabaja el literal, según lo establecen los programas de estudios.

Carpio (comunicación personal, febrero, 2021), plantea como la cuarta etapa, la llamada **Redacción**, que se acerca más al proceso de escritura y también se puede encontrar en los programas de estudio.

Del programa de preescolar y primer año, según un análisis realizado por Carpio (comunicación personal, febrero, 2021), se muestran los contenidos de los programas que se vinculan con estas etapas, como se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Etapas del desarrollo del lenguaje de acuerdo con el enfoque psicolingüístico.

| Etapa | Sub etapas | Programa educativo | Contenido del programa que se vincula con la etapa |
|------------------------------|--|--------------------|--|
| Perceptivo fonológico | Conciencia fonológica | Preescolar | -Concientización del número de palabras en oraciones cortas. (p.168) -Reconocimiento de los sonidos de las sílabas al segmentar palabras significativas (p.168) -Experimentación de fonemas mediante el uso de onomatopeyas (p.168) |
| | | Primer año | -1.2 Discriminación de un fonema o patrones de fonema en las palabras |
| | Reglas de correspondencia grafema fonema | Primer año | -4.1 Reconocimiento de la correspondencia fonema y letra |
| Decodificación | Logográfico | Preescolar | -Concientización de la presencia de la lengua escrita en el ambiente (p.166) |
| | | Primer año | -5.1 Establecimiento de las correspondencias entre partes de escritura y partes de oralidad al tratar de leer enunciados (palabras, frases y oraciones) *rótulos de ambiente previamente estudiados (p.110) |
| | Alfabética | Primer año | -4.2 Comprensión de la correspondencia fonema-sílaba, sílaba-letra y letra-palabra -6.1 Experimentación de lectura al decodificar enunciados (palabras, frases y oraciones) |
| | Ortográfico | Primer año | -2.1 Adquisición (en forma progresiva, gradual y habitual) de la fluidez en la comprensión de lectura. (Unidad de articulación) |
| Comprensión | Literal | Preescolar | -Manifestación de interés por la lectura como un recurso de comunicación (p.165) -Apreciación de la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje (p.165) -Interpretación de textos literarios para compartir con otros, percepciones, ideas y sentimientos (p.165) |
| | | Primer año | -9.1 Comprensión de lectura de textos literarios y no literarios (notas, mensajes informativos, instrucciones), escritos con oraciones cortas o propias de otras asignaturas -3.1 Comprensión de textos no literarios, escritos con oraciones pequeñas y propias de otras asignaturas (notas, mensajes informativos, instrucciones). (Unidad de articulación) |
| | Alfabética | Primer año | -4.2 Comprensión de la correspondencia fonema-sílaba, sílaba-letra y letra-palabra -6.1 Experimentación de lectura al decodificar enunciados (palabras, frases y oraciones) |
| | Ortográfico | Primer año | -2.1 Adquisición (en forma progresiva, gradual y habitual) de la fluidez en la comprensión de lectura. |

| Etapa | Sub etapas | Programa educativo | Contenido del programa que se vincula con la etapa |
|------------------|------------|--------------------|--|
| | | | (Unidad de articulación) |
| Redacción | Preescolar | | -Concientización de la presencia de la lengua escrita en el ambiente (p.167) -Representación gráfica por medio de la creación espontánea de variedad de textos (p.167) -Producción gráfica de textos con un propósito definido (p.167) |
| | Primer año | | -11.1 Realización de producciones de textos descriptivos y explicativos, en forma escrita y oral (oraciones cortas, pero de significado completo) en la comunicación de información -8.1 Experimentación con la escritura del trazado de letras y palabras -5.1 Realización de producciones de texto escrito y oral, descriptivo y explicativo con enunciados cortos, pero de significado completo, en la comunicación de información (Unidad de articulación) |

Fuente: Tomado de Carpio (comunicación personal, febrero, 2021).

A partir de las diversas propuestas que existen, independientemente de la que se aborde para ahondar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura emergente e inicial, es valioso resaltar que, “si no se tiene claridad conceptual sobre los contenidos, se reduce significativamente la calidad de la práctica docente encaminada a transmitirlos y ayudar a los niños a construir conocimiento a partir de ellos” (Estado de la Educación Costarricense, 2017, p.109). En consecuencia, si no se cumple con el proceso de calidad y el potenciamiento real de las distintas habilidades que se desean, el proceso de aprendizaje se va a ver afectado y no se tendrán los resultados positivos que se esperarían, teniendo como meta final el desarrollo de habilidades para el dominio de la lectoescritura emergente e inicial.

Con el propósito de recabar información sobre las prácticas de lectura dialogada que llevan a cabo las docentes, así como la evaluación de habilidades lectoras de la niñez (conciencia fonológica, decodificación y vocabulario), se llevó a cabo una investigación donde se evidenció que la lectura dialogada es deficiente y las habilidades lectoras tienen

un progreso lento, situación que se agrava en centros ubicados fuera del Gran Área Metropolitana. (Estado de la Educación Costarricense, 2019).

Desde otra perspectiva, Núñez y Moya (2009), realizaron una tesis donde plantearon estrategias pedagógicas para la atención a niñez de preescolar con un avanzado desarrollo en habilidades lectoescritoras, en la que destacan el concepto de emergencia, que refieren como el “proceso espontáneo en que aparecen destrezas y habilidades lectoescritoras en los primeros años de vida, sin que medie una acción pedagógica intencional, pero que surge a partir de condiciones apropiadas y en circunstancias particulares que involucran lo genético y el ambiente” (p.21).

En este trabajo se destaca que el desarrollo humano se da individualmente en cada persona y no existe un tiempo específico en el que se pueda dar determinado desarrollo de habilidades.

Por lo tanto, queda claro en la revisión documental, que la calidad educativa en los diferentes niveles de la educación constituye una discusión permanente; y se resalta la trascendencia de los primeros años de vida, como base para etapas más complejas de habilidades lectoras y como una forma de evitar futuras desventajas en el sistema educativo en aspectos relacionados con la lectoescritura inicial.

1.2.4.2 Lectura inicial

Al igual que en la lectoescritura emergente, la lectoescritura inicial consta de varias habilidades, A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021), las clasifica según la teoría de “visión simplificada de la lectura”, en dos conjuntos grandes de habilidades: decodificación y comprensión, sin hacer una separación entre lectura y escritura inicial.

Respecto a la decodificación, incluye habilidades de **conciencia fonológica**, que es básicamente identificar el sonido, está muy asociada al desarrollo de la oralidad, de ser capaz de comprender lo que se escucha y reconocer los diferentes sonidos de una palabra.

El **reconocimiento del principio alfabético**, que es la segunda etapa de la conciencia fonológica. La conciencia del principio alfabético es la capacidad de relacionar el sonido con la letra.

La **fluidez**, que es la automatización de la decodificación, es decir, una interiorización de esa capacidad de comprender el sonido y relacionarlo con la letra a cierta velocidad, con cierta entonación, con cierta precisión; sin equivocarse. La fluidez de la automatización es un orden interior que permite naturalmente sin mayor esfuerzo mental, reconocer las letras, pronunciarlas, asociarlas e identificarlas en palabras.

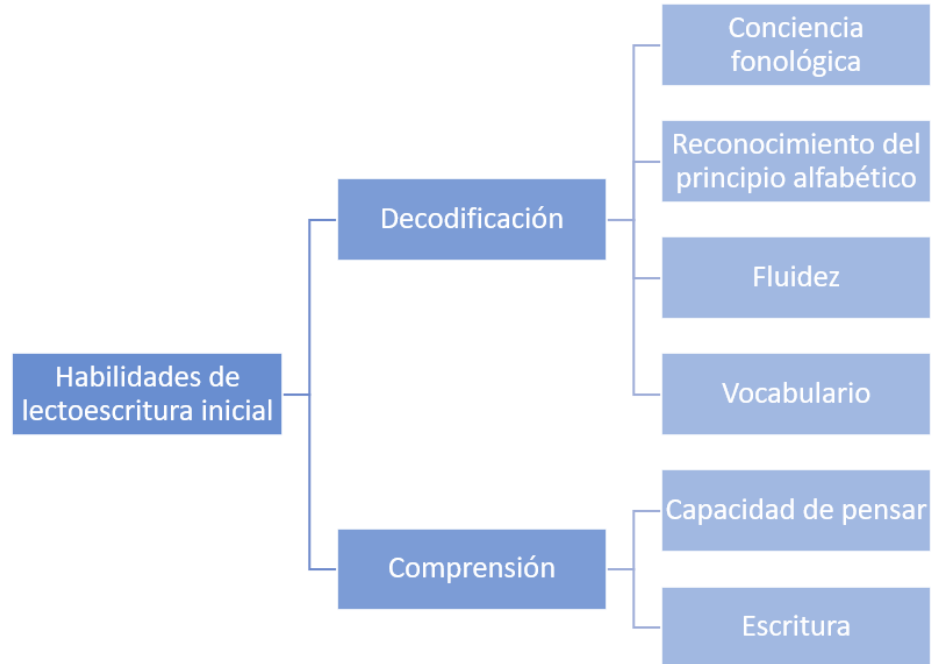
El **vocabulario**, es decir, el reconocimiento de los sonidos de las letras, de fluidez; es la capacidad de darle significado a la palabra; ser capaz de capturar el sonido y la imagen, de tener una imagen mental que conecte con un significado que ya está en la memoria, algo a lo que se le puede dar un nombre.

En relación con la comprensión, se refiere a **la capacidad de pensar**, no solo es capturar el mensaje, sino poder criticarlo, modificarlo, cuestionarlo, suponer a partir del texto, inferir; es un nivel superior.

La **escritura** consiste en elevar estas habilidades a nivel de corresponder sonido - trazo, y usar el trazo para decir ideas.

A continuación, se muestra una figura que resume dichas habilidades, propuestas por Elvir:

Figura 3. Habilidades de lectoescritura inicial.



Fuente: Elaboración propia a partir de A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021).

Por otra parte, Camargo *et al.* (2013), plantean los elementos clave para el desarrollo de la lectoescritura inicial: conciencia fonológica, conocimiento de los principios alfabéticos, fluidez, vocabulario, manejo de estrategias de comprensión de texto y escritura (trazo y producción de textos).

Desde otro punto de vista, Carpio (comunicación personal, febrero, 2021), esboza desde el enfoque psicolingüístico, las competencias curriculares que se deben abordar en la enseñanza de la lengua, en la decodificación, e indica la existencia de cuatro competencias que muestran las etapas básicas, como se refleja en la Tabla 2. Además, como se denota en el apartado anterior, esclarece las habilidades que se deben desarrollar en primer año, según lo plantea el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

El programa de estudios de primer año destaca que “la habilidad lingüística lectura comprende el aprendizaje inicial de la lectura, la apropiación del código alfabético y el desarrollo de competencias como la lectura comprensiva (creación de hábitos de lectura y del gusto lector) y la interpretación de otros textos, como las obras de arte...” (Estado de la Educación Costarricense, 2019, p.91).

Dichas habilidades deben ser abordadas por el cuerpo docente, tanto en su planificación, como en la ejecución que se desarrolla en el aula, según se plantea en el programa de estudios de primer año de Educación General Básica.

A modo de conclusión, los principales hallazgos en temas de LEE y LEI, plantean la necesidad de formación del cuerpo docente, pues no siempre, el personal posee claridad en este ámbito, tampoco aplica adecuadamente lo que se presenta en los programas educativos vigentes, de modo que no cuenta con herramientas para apoyar de forma oportuna el proceso de aprendizaje, así como tampoco el proceso de transición. (Andrade *et al.*, 2020; Carmiol, 2015; Estado de la Educación, 2015; Estado de la Educación Costarricense, 2017; Estado de la Educación Costarricense, 2019).

Otro punto que conviene destacar, son los esfuerzos por fortalecer procesos educativos tomando en cuenta los cambios globales, por ejemplo, con la actualización de políticas y programas que enfatizan el desarrollo de procesos lectoescritores. Sin embargo, la propuesta curricular no se aplica al 100% y falta concordancia entre lo que se plantea en los programas y lo que en realidad se ejecuta en las aulas. Por otra parte, se revela la necesidad de un sistema educativo sin discontinuidades entre los niveles. (Estado de la Educación, 2015; Estado de la Educación Costarricense, 2017; Estado de la Educación Costarricense, 2019; Ministerio de Educación Pública, 2013b; Ministerio de Educación Pública, 2014).

Finalmente, se destaca la existencia de variedad de opiniones de autores con respecto a las etapas que se plantean para la LEE y la LEI; pero se vislumbra que debe

ser un proceso secuencial, que requiere de instrucción explícita y que debe iniciarse desde los primeros años. (A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021); Camargo *et al.*, 2013; Carpio, febrero, 2021; Vijil, 2019; Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021); Educación Costarricense, 2017; Estado de la Educación Costarricense, 2019; Gutiérrez, 2016).

1.3 Planteamiento del problema

En el ámbito internacional existen numerosas investigaciones que remiten al proceso de transición entre preescolar y primer año.

Escobar de Murzi y Silva (2007), llevaron a cabo una investigación en Venezuela, en la cual implementaron un proyecto acción en el que crearon un aula conjunta de preescolar y primer grado; donde aplicaron “estrategias de intervención pedagógica en el proceso de enseñanza de la lectura, escritura, operaciones lógico-matemáticas y ambiente de aprendizaje” (p.408). Obteniendo como principal resultado que el acceso de estrategias y ambientes similares a las de preescolar en primer grado, son determinantes para una correcta articulación; además, se reflejó progreso en los infantes de ambos niveles desarrollando aprendizajes según su nivel de desarrollo.

También, Rodríguez y Turón (2007), en un documento originado en Cuba, resaltan la importancia de establecer vínculo entre la etapa de preescolar y la subsiguiente, con la finalidad de fomentar una articulación que sea adecuada y pensada, para que se favorezca la escolarización y se eviten desajustes emocionales por parte de la niñez.

Estas autoras presentan, además, una serie de recomendaciones para ofrecer al cuerpo docente que imparte primer grado para mejorar la etapa de tránsito de un ciclo a otro; y resaltan dos acciones trascendentes que se realizan en Cuba para apoyar este proceso, conocidas como: una entrega pedagógica (se realiza al finalizar el año para saber cómo es el desarrollo infantil y si presentan dificultades), y una etapa de

aprestamiento (primeras semas de primer grado, se posibilitan experiencias como escolar).

Por otra parte, León (2011), desarrolló un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, para conocer “los principales problemas pedagógicos y psicosociales a los cuales debe hacer frente el niño venezolano” (p.189), durante el proceso de transición; llegando a la conclusión de que para facilitar este proceso en los infantes y además sea una experiencia que enriquezca, “hay que desarrollar modalidades pedagógicas que continúen los procesos empezados en la Educación Inicial, los cuales impidan la creación de una brecha en evolución del crecimiento normal del niño y faciliten la continuidad educativa” (p.203).

Desde otra perspectiva, Tamayo (2014), plantea en España, una reflexión basada en teoría en la que establece la necesidad de que haya más continuidad entre la etapa de educación infantil y educación primaria, con el fin de favorecer el tránsito entre las etapas y con esto el desarrollo integral; formula además, propuestas para favorecer este proceso, que promuevan la coordinación entre el personal de ambos ciclos y sensibilice acerca de la relevancia de “dotar a los currículos de continuidad interetapas” (p.131).

Aunado a lo anterior, se obtienen dos estudios, uno de enfoque cuantitativo y otro de enfoque cualitativo elaborados por Rodríguez y Roo (2019) y, Mairena y Vijil (2019), en ambos se destaca que el rol del docente desempeña un eje elemental en este proceso, abordados desde distintas perspectivas, el primero desde las habilidades docentes para desarrollar estrategias que aporten a este proceso; y el segundo, se enfoca en identificar los factores asociados al éxito en el desarrollo de la lectoescritura durante el período de transición.

En el campo nacional también fue posible hallar documentación sobre el proceso de transición entre preescolar y primer grado; entre los que conviene resaltar algunas investigaciones.

León (2010), desarrolló una investigación para reconocer los factores del fracaso escolar en primer grado, entre los cuales se destaca el modo en que se lleva a cabo el proceso de transición del ciclo de preescolar a primaria, a causa de una falta de articulación y estrategias oportunas por parte del cuerpo docente; de manera que entre sus conclusiones presenta la necesidad de cambiar la metodología de los primeros dos ciclos escolares, para que la transición sea progresiva y coherente pedagógicamente. También resalta la necesidad de promover actividades de inserción paulatina, en la última parte de preescolar y al inicio de la vida escolar. Es decir, en las investigaciones referidas se destaca la mediación pedagógica como aspecto potencial en la articulación de los ciclos de preescolar y primaria.

Desde otro punto de vista, el Ministerio de Educación Pública (2013a), desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, un estudio de alcance exploratorio en la primera etapa y correlacional en la segunda etapa; para lograr la revisión del proceso de articulación entre el ciclo de transición y el primer grado, en la Dirección Regional de Alajuela y determinar la relación entre el proceso de articulación de ambos ciclos y la promoción de estudiantes de primer grado.

Con la investigación “se comprueba la existencia de una correlación positiva entre el proceso de articulación y la promoción de estudiantes de primer grado, claro está, con un bajo grado de asociación o dependencia” (Ministerio de Educación Pública, 2013a, p.38).

La discontinuidad entre los niveles del sistema educativo requiere una atención urgente por parte de las autoridades educativas del Ministerio de Educación Pública, para contrarrestar los efectos negativos que esto puede significar.

Pero al enfatizar la transición entre preescolar y primaria y su vinculación con la lectoescritura emergente e inicial, se puede observar un vacío fundamental, en el que se

detecta la necesidad de abordar el vínculo entre lectoescritura emergente e inicial, es por esta razón que se plantea como interrogante de la investigación:

¿Cómo se median pedagógicamente las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

El tema de investigación surge entonces, desde dos vertientes, por una parte de la inquietud de la investigadora, quien se desempeña como educadora de niñas y niños en edades de 8 meses a 5 años y no ha tenido la oportunidad de coordinar acciones de transición con docentes de Educación Primaria que permitan hacer de la experiencia educativa un proceso concatenado y continuo como se especifica en los documentos oficiales del país, pues esa no constituye una práctica real de las instituciones educativas en general y en particular en su experiencia al laborar en un Centro Infantil de la Universidad que no tiene relación con las otras instituciones educativas que reciben a la niñez que se egresa de dicho centro.

Por otra parte, la revisión bibliográfica exhaustiva, que evidencia vacíos relacionados con la lectoescritura emergente e inicial, que han sido resaltados incluso, por la RedLEI (2021), como parte de su agenda de trabajo para el ciclo 2020-2025 en Centroamérica y el Caribe, como lo es el caso del planteamiento, ¿Cómo se vincula el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente con el aprendizaje de la lectoescritura inicial?

Esta temática refleja un proceso trascendental en la vida de los seres humanos, que es el aprendizaje de la lectoescritura, donde es esencial fomentar un andamiaje entre las habilidades, así como una enseñanza explícita para que se forje poco a poco la alfabetización que evoluciona hacia el desarrollo de habilidades cada vez más complejas; de manera que entre una etapa y otra debe haber continuidad y secuencia; además la

base en los primeros años es fundamental para el surgimiento de habilidades superiores y el éxito.

Por lo tanto, Costa Rica no es un país que este exento de sumarse a la necesidad de investigación en este ámbito, incluso para mayor especificidad del abordaje, se planteó indagar sobre la relación entre lectura emergente y lectura inicial en preescolar y primer grado.

Lo anterior porque se denota en las bases de datos de revistas científicas y universidades del país, pocos estudios relacionados con este tema; aunado a los cambios de programas de estudio en estos ciclos educativos que se dieron en el país en la última década.

1.4 Preguntas de investigación

A partir del planteamiento del problema, se genera la incógnita central a continuación destacada:

- ¿Cómo se median pedagógicamente las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

Ante el cuestionamiento central de la investigación, se desligan otras interrogantes que complementan el proceso:

- ¿Cuáles son los componentes teóricos relacionados con la lectura emergente en el nivel de preescolar y los de lectura inicial de Educación General Básica contemplados en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica?
- ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente en **Educación Preescolar** y su vinculación con

la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

- ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura inicial en **Educación Primaria** y su vinculación con la lectura emergente en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?
- ¿Cuál es la vinculación que existe entre lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica de preescolar y primer año respecto a las habilidades predictoras de lectura emergente y lectura inicial durante el periodo de transición en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

1.5 Justificación

En el ámbito nacional, la Política para la primera Infancia, define el constructo primera infancia como el periodo que va desde la etapa preconcepcional, hasta los ocho años de edad; y se ve la niñez como personas sujetas de derechos, que se encuentran en permanente desarrollo, a quienes en la etapa infantil se les debe apoyar en la atención de necesidades y en su camino al pleno desarrollo humano integral (Patronato Nacional de la Infancia, 2015).

Desde otro contexto, pero en la misma línea, la primera infancia, tal y como lo resalta el Ministerio de Educación Nacional Colombia (2014),

es un momento crucial en la vida de las personas. Durante los primeros años se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños. (p. 63)

Tanto en la definición de primera infancia de Costa Rica como de Colombia referidas, es claro que, durante los primeros años, se da un desarrollo exponencial, donde el cerebro posee una plasticidad única y con ello produce una gran cantidad de sinapsis que permiten un acelerado desarrollo. Es por eso que es necesaria una mediación oportuna de parte de las personas adultas involucradas en la crianza, atención y en la educación, debido a que son años muy valiosos para el desarrollo de habilidades para la vida.

Los seres humanos por naturaleza son seres sociales, por lo tanto, requieren comunicarse con los otros, el lenguaje es una de las formas de dicha comunicación, aspecto que les diferencia de otras especies, les posibilita introducirse al mundo, les provee de herramientas para potenciar las habilidades lingüísticas, lo que a su vez acompaña el pleno desarrollo de las personas.

La lectura, la escritura y el lenguaje son procesos estrechamente vinculados, que inician incluso antes del nacimiento y se desarrollan durante la vida con el acompañamiento oportuno. De manera específica, en la primera infancia, se empieza a gestar el proceso de lectoescritura emergente, esencial para evolucionar en la construcción del lenguaje y desarrollar la lectura y escritura, ambas valiosas para interactuar en el mundo en el que se desenvuelven los seres humanos.

Al respecto, León (comunicación personal, 2020), define la lectoescritura como un “conjunto de habilidades y conocimientos prelectores que son base para etapas más avanzadas”, como el aprendizaje de habilidades de lectoescritura inicial. Asimismo, es preciso resaltar una frase interesante mencionada por Mejía (2018), donde se destaca que la “lectoescritura es la habilidad que nos permite plasmar el lenguaje, hacerlo permanente y accesible sin límites” (s.p).

Por tal razón, un **ambiente preparado** (espacio en el que se posibilita la exploración por parte de la niñez, conformado por la docente que construye el espacio y

media, el ambiente físico, donde están los materiales y la niñez, que poseen un rol activo), es fundamental, ya que consiste en crear un espacio atractivo y práctico, que promueva la autogestión en la niñez, al tener dispuestos materiales y herramientas que puedan utilizar con libertad, tomando en cuenta su nivel de desarrollo y sus intereses.

Según lo destacan Vargas y Orozco (2020),

los ambientes diseñados con la intención de ofrecer múltiples opciones de trabajo a las niñas y niños favorecen el desarrollo de habilidades para la vida, aprecio por el entorno natural y sociocultural; con el lenguaje como herramienta cultural, que, además posibilita interacciones entre los miembros del grupo. (p.9)

Es decir, un **ambiente preparado**, permite que se desplieguen experiencias significativas y duraderas; lo que conlleva a que se dé un proceso de aprendizaje que resulte de disfrute, mediatizado por la motivación y el deseo propio de aprender habilidades para la vida, donde se potenciará al máximo el pleno desarrollo infantil.

En palabras de Arévalo y Mejía (2019), el “proceso de aprendizaje de la lectoescritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, etc.” (p.121).

Desde los factores ambientales, las instituciones educativas poseen un rol determinante, pues les corresponde crear las bases para el aprendizaje formal; además de que son responsables de promover experiencias positivas vinculadas con la lectoescritura y el aprendizaje en general, de potenciar las habilidades de las personas menores de edad.

Al respecto, se debe mencionar que los últimos cambios que se han gestionado en Costa Rica con lo que respecta a las políticas educativas costarricenses para la primera infancia, ha sido positivo, primero porque se actualizaron los planes de estudio de preescolar y primer ciclo escolar, además, porque como lo resalta OCDE (2017), el

avance del país por ampliar el acceso a la educación ha sido sorprendente, incluso este proceso se ha dado con más rapidez que otros países latinoamericanos.

Destaca también, que el acceso a la educación durante la primera infancia pone un alto a las desigualdades y da a la niñez más oportunidad para desarrollar de forma exitosa el aprendizaje; sin embargo, se cuestiona que, a pesar de esos beneficios, “la educación preescolar en Costa Rica no es aún un peldaño sólido hacia la escuela primaria y el aprendizaje permanente” (p.8). Entre las causas destaca la desvinculación entre los ciclos del sistema educativo, lo que perjudica el desarrollo integral y continuo de los párvulos.

La OCDE (2017), enmarca también, recomendaciones de mejora en el sector educativo del país, entre las que resaltan para el presente estudio, las siguientes:

- Apoyar a profesores para desarrollar las primeras habilidades de lectoescritura de los infantes, porque, aunque el plan de estudios lo establece, hace falta capacitación al cuerpo docente y materiales para explotar el potencial que tiene el documento.
- Establecer y aplicar estándares mínimos calidad para los centros de atención, donde se asegure calidad educativa y metas claras para el desarrollo integral de la población.

Por consiguiente, con el presente estudio, se posibilita la reconstrucción y mejora de procesos, específicamente el de transición entre preescolar y primer ciclo y la vinculación de estos con la lectoescritura, en beneficio de la población menor de edad, pues marca el camino hacia el redireccionamiento, con miras a lograr cambios positivos en ámbitos relacionados con esta trascendental temática, donde se pretende analizar la vinculación de las habilidades predictoras de lectura emergente y el aprendizaje de lectura inicial en la mediación pedagógica de personas docentes que se encuentran involucradas en el proceso de transición entre educación preescolar y primer año de la Educación General Básica; y así definir la oportuna mediación requerida para la vinculación entre preescolar y primaria en el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente e inicial.

Señala Elvir (2021), que las capacidades que conllevan leer son complejas y son aprendizajes que requieren de esfuerzo intelectual, tanto de quien lo enseña, como de quien lo aprende.

Tomando en cuenta lo anterior, se pretende llevar a cabo una búsqueda de caminos para posibilitar nuevas rutas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la lectura emergente e inicial, donde lo primordial es lograr un desarrollo pleno de los seres humanos que se están formando en las aulas de educación inicial y primaria.

También se procura con esto, dar respuesta a los vacíos existentes en la Región, detectados por la RedLEI (2021), en su agenda 2020-2025, como lo es el “vínculo entre lectoescritura emergente e inicial”, puntualmente, se desea dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se vincula el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente con el aprendizaje de la lectoescritura inicial?

Esto con el fin de aportar un insumo científico para abordar de mejor manera esta relación entre lectura emergente y lectura inicial en preescolar y primer grado; pues el estudio se enfoca en las habilidades lectoras con el fin de profundizar más en la temática, especialmente al conocer que la alfabetización en los primeros años se convierte en el fundamento del aprendizaje para toda la vida como lo destaca Villalón (2016), citado en el Informe Estado de la Nación (2019).

De la misma forma, el presente estudio es relevante al considerar uno de los vacíos descritos en el sexto informe del Estado de la Educación Costarricense (2017), donde se destaca la necesidad de investigaciones “...que realicen mediciones de los aprendizajes de los niños desde su ingreso a Interactivo II hasta la culminación del ciclo de Transición, así como su nivel de preparación en primer grado” (p.116).

Prueba de ello, se expone la débil o inexistente articulación entre la educación preescolar y primer ciclo, que generó por muchos años problemas de exclusión y repitencia para la población estudiantil; de manera que conocer a profundidad sobre esa

vinculación, tiene implicaciones para el trabajo que se desarrolla en el sistema educativo costarricense, en dichos ciclos.

Por tal razón, con la investigación se pretende profundizar en la situación actual sobre la vinculación existente entre ambos niveles, desde una aproximación cualitativa cuyos hallazgos no serán generalizables, dado que se contará para el estudio con población participante de una única región del país, con el propósito de profundizar en la temática abordada desde su realidad y contexto.

Además, este estudio posibilitará conocer acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de transición entre un ciclo y otro, para identificar la situación de la educación y comprender por qué temas tan importantes como la lectoescritura, no están ocupando el papel central en la enseñanza, según lo destaca A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021).

Sumado a lo anterior, se pretende aportar un insumo que sea punto de referencia para investigaciones futuras, al motivar para que se generen otros estudios relacionados con la temática en cuestión, es decir, de los resultados y conclusiones que se obtengan, surjan nuevas líneas de acción.

Lo anterior porque de esta temática, como lo resalta A.P. Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021), "...se sabe poco y hay necesidad de más investigación. Y segundo, porque se considera que los hallazgos de este tipo de investigación pueden alimentar mucho las decisiones sobre qué se debería enseñar en preescolar y en los primeros grados...", es decir, la investigación aporta un gran valor teórico al permitir la exploración del fenómeno que se desea indagar, como parte de la necesidad de conocer en profundidad la vinculación de las habilidades predictoras de lectura emergente y el aprendizaje de lectura inicial en la mediación pedagógica de docentes en el proceso de transición entre educación preescolar y primer año de la EGB, dado que en el territorio costarricense los estudios relacionados con el objeto de estudio son escasos.

Los conocimientos obtenidos serán trascendentales para que continúe aumentando el bagaje científico en la temática de lectura emergente y lectura inicial, y poder así, disminuir poco a poco el vacío de conocimiento que existe en la región centroamericana y del Caribe.

Especialmente al tener acceso a información científica relevante, como la aportada por Palos *et al.* (2017), en cuanto a que la lectura y la competencia lectora según los siguientes dos autores,

Gentry y Graham (2010), afirman que la lectura es el corazón de toda la educación, una habilidad básica sobre la cual se desarrollan otras capacidades, su aprendizaje constituye el fundamento para el éxito académico y económico, ya que hoy en día las personas deben dominar habilidades cada vez más complejas durante la vida con el fin de desempeñarse de manera competente en el marco de un mundo cambiante y globalizado. (p.3)

Es entonces fundamental el abordaje de la habilidad lectora, ya que, desde sus inicios, posibilita a los individuos participar en la sociedad de forma más plena, elevar el potencial humano y el desarrollo de capacidades como la comprensión y la reflexión; por lo anterior recae la relevancia de impulsar tanto desde los hogares, como desde los entes educativos, este largo proceso.

Finalmente conviene indicar que la principal beneficiaria del desarrollo de la investigación será la niñez, pues se obtendrá evidencia científica y esto, a su vez, fungirá como un aporte para la Dirección Regional de Occidente, que proveerá insumos y acciones por ejecutar en materia de lectura emergente e inicial.

Por lo anterior, la investigación contiene un respaldo científico que posibilita a las personas profesionales en educación, conocer la importancia de potenciar la lectura emergente e inicial a través de experiencias significativas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo, se describe del contexto costarricense, específicamente del cantón de San Ramón, donde tendrá lugar la investigación. También se muestran los referentes conceptuales y postulados teóricos que dan sustento al estudio y orientan la investigación, específicamente: política educativa vigente en el país, primera infancia, mediación pedagógica docente, lectoescritura en primera infancia, transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica.

2.1 Marco contextual

En este apartado se hace referencia a aspectos generales del contexto en el cual se llevará a cabo la investigación, con el fin de lograr mayor claridad acerca del país y del cantón donde tendrá lugar el estudio y algunas generalidades del sistema educativo costarricense, así como la normativa que lo regula y fundamenta.

2.1.1 Generalidades del contexto

El estudio tendrá lugar en la región de Centroamérica, específicamente en Costa Rica. El territorio nacional se divide en siete provincias, que se subdividen en cantones, donde estos últimos a su vez, se dividen en distritos. Para efectos de la investigación, se realizará en la provincia de Alajuela, conformada por 16 cantones. Para el estudio se tomará como referencia el cantón de San Ramón, que pertenece a la provincia anteriormente mencionada; específicamente se abordarán tres centros educativos que pertenecen a la Dirección Regional de Educación Occidente.

A fin de tener mayor claridad contextual, es importante enfatizar que el cantón de San Ramón, como lo indica la Municipalidad de San Ramón (2021), es conocido como tierra de los poetas y cuenta con catorce distritos.

En Costa Rica el último censo se llevó a cabo en el 2011, el INEC (2021), menciona que, para ese año, el cantón ramonense tenía una población de 67.975 personas.

En lo que respecta a la economía e industria, la Municipalidad de San Ramón (2021), destaca que, al considerarse una de las zonas más importantes fuera del Gran Área Metropolitana y ser catalogada como un importante centro comercial, el cantón de San Ramón es la sede regional de entidades públicas como la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y el Hospital Carlos Luis Valverde Vega.

Presenta una ubicación privilegiada y estratégica, pues se encuentra a menos de un kilómetro de la carretera Bernardo Soto, a tan solo 45 minutos del Aeropuerto Internacional Juan Santamaría, y a 1 hora del puerto de Caldera en la costa pacífica del país.

El cantón posee gran cantidad de recursos naturales y centros turísticos, así como actividades agrícolas, donde los principales cultivos son el café y la caña de azúcar. También se desarrollan actividades comerciales en el centro de la ciudad, principalmente tiendas de ropa, zapaterías, joyerías, venta de comidas.

En general San Ramón, tiene gran significancia comercialmente, posee un progreso adecuado, es decir, el cantón cuenta con servicios que permiten su desarrollo económico y social, entre estos se resaltan: educación, salud, municipalidad, transportes.

2.1.2 Sistema educativo costarricense

En Costa Rica, tal y como lo destaca la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública, también conocida como la Ley 3481, “el Ministerio de Educación Pública es el órgano del Poder Ejecutivo en el ramo de la Educación y de la Cultura, a cuyo cargo está la función de administrar todos los elementos que integran aquel ramo” (Asamblea Legislativa, 1965, p.s.p). En otras palabras, el MEP se constituye en el ente regente formal de la Educación Pública.

Es decir, al MEP le compete todo lo relacionado con educación en el país, entre otras acciones, ejecutar los programas y planes educativos aprobados por el Consejo

Superior de Educación (CSE); Órgano de naturaleza jurídica constitucional, tiene a su cargo la dirección general de la enseñanza oficial, con base en el artículo 81 de la Constitución Política de la República. De acuerdo con el Reglamento del Consejo Superior de Educación, decreto ejecutivo N. 14 del 31 de agosto de 1953 (Artículo 2), le corresponde aprobar planes de estudio, programas, reglamentos y en fin de tomar decisiones en situaciones relacionadas con el sistema, convirtiéndose en el ente rector en materia educativa, que orienta la enseñanza en los distintos niveles y define la política educativa en pro de buscar la calidad y mejora, como lo establece la Asamblea Legislativa (1949), en el artículo 81 de la Constitución Política.

El MEP como parte de su marco filosófico, establece como misión lo siguiente:

El MEP es el ente rector que garantiza a los habitantes del país el derecho fundamental a una educación de calidad, con acceso equitativo e inclusivo, con aprendizajes pertinentes y relevantes, para la formación plena e integral de las personas y la convivencia (Ministerio de Educación Pública, 2021, párr.1)

Además, su visión es:

Ser una institución reconocida a nivel nacional e internacional, como la rectora del sistema educativo costarricense mediante el mejoramiento continuo de la gestión, con estándares modernos de eficacia, eficiencia y transparencia; orientada a la construcción de una sociedad inclusiva e integrada (Ministerio de Educación Pública, 2021, párr.2)

Es decir, la institución posee claridad en relación con el derecho a una educación gratuita, obligatoria y de calidad, cuyos valores que lo representan son: compromiso, respeto, transparencia y responsabilidad como hace alusión el Ministerio de Educación Pública (2021, párr.3)

Para efectos de la investigación, interesa hacer énfasis en la educación inicial, específicamente, al ciclo de transición, nombre que recibe en Costa Rica, el nivel que precede a la educación primaria obligatoria y también, al primer año de Educación General Básica; debido a que es en estos dos años educativos, en que se da el proceso crucial de transición de la educación preescolar a la educación escolar, contexto en el que tendrá lugar la investigación.

2.1.2.1 Educación Preescolar

La educación preescolar costarricense, es parte del sistema educativo formal, este nivel se encuentra estructurado en dos ciclos, y atienden la población infantil entre los 4 y 6 años de edad, el denominado Ciclo de Materno Infantil o Interactivo II y el Ciclo de Transición, que precede a la Educación General Básica y en el que se hará énfasis en la presente investigación.

Con la creación del entonces llamado, Departamento de Educación Preescolar en el año 1979, se definió la estructura técnica y curricular de este ciclo educativo, a partir de este momento se definen los nombres de estos (Ministerio de Educación Pública, 2017a). Es importante aclarar que, en la actualidad, se denomina Departamento de Educación de la Primera Infancia, en respuesta a la transformación asumida por el MEP.

En cuanto a la jornada de trabajo en Educación Preescolar, ambos ciclos de Materno y Transición, tienen una duración de 3 horas y 40 minutos, y 30 minutos de seguimiento individual, trabajo más personalizado, como lo destaca Fernández (2016). Es durante esta jornada diaria, donde se realizan las distintas actividades propuestas en el planeamiento didáctico, para su elaboración, se toma como base el Programa de Estudio de Educación Preescolar ejecutado de forma obligatoria para este ciclo, desde el año 2014 a nivel nacional.

Además, como se indicó en apartados anteriores, el Programa de Estudios de Educación Preescolar 2014, se apoya en la Guía Docente del Programa de Estudios

2015. Sin embargo, cabe indicar que antes se contaba con un programa para cada ciclo, uno para Materno Infantil y otro para el ciclo de Transición. A partir del cambio de programa se contemplaron los dos ciclos en un solo documento. La Tabla 3 que se presenta a continuación, resume la evolución de los programas del nivel de educación preescolar en Costa Rica, se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Evolución de los programas de educación preescolar en Costa Rica 1996-2014

| Programas existentes en Costa Rica Educación preescolar | |
|---|---|
| Programa de Estudios Educación Preescolar (1996) | <p>El programa se fundamenta en tres áreas de desarrollo, que deberían ser indivisibles: cognoscitiva-lingüística, socioemocional y psicomotriz. Se aborda dentro del área cognoscitiva, el lenguaje y se hace referencia a este, citando a autores como Piaget, Vygotsky y Bruner.</p> <p>El programa se encuentra dividido por unidades, donde el lenguaje es una de estas. Entre los contenidos a desarrollar están: lenguaje corporal, lenguaje oral, lenguaje musical, lenguaje plástico y lenguaje escrito. Sin embargo, no se muestran habilidades específicas para el desarrollo específico de estas destrezas y se ofrecen al docente estrategias generales.</p> <p>Al leer el documento es posible encontrar contenidos que tienen relación con la lectoescritura emergente, sin embargo, no se evidencian las habilidades de forma específica, ni se nombran en relación con la lectoescritura emergente.</p> |
| Programa de estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar (2000) | <p>Se elabora el programa para la población menor de 4 años cuya asistencia a la educación no era de carácter obligatorio en ese momento.</p> <p>Surge como un medio para suplir la necesidad en el país de contar con un programa de estudio que posibilite un servicio de formación integral a la población menor de 5 años de edad, que deje de lado el enfoque asistencialista.</p> <p>Se presenta la importancia del desarrollo cerebral durante los primeros años y el uso de experiencias significativas para la construcción del conocimiento.</p> <p>Dentro de los principios del desarrollo infantil y los fundamentos de la educación preescolar para la época, no se muestra ninguno relacionado de forma directa con lenguaje o lingüístico, dejando de lado es aspecto fundamental para el desarrollo de la niñez.</p> <p>En el programa se sugieren a los encargados una serie de actividades para desarrollar con la niñez según su edad y está organizado a partir de cuatro</p> |

| Programas existentes en Costa Rica Educación preescolar | |
|--|--|
| | núcleos generadores: sociocultural, personal, conocimientos y comunicación. El documento no involucra la lectoescritura emergente entre sus fundamentos, dejando de lado este fundamental componente. |
| Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil. Ciclo de Transición. (2014) | Para la elaboración del programa se toman en cuenta las investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia. El documento contempla procesos importantes como la transición entre un nivel y otro, así como el abordaje de las habilidades lingüísticas, otorgando significancia a la lectoescritura emergente. Dentro de sus fundamentos, se encuentra el lingüístico, El programa se divide en cuatro unidades: conocimiento de sí mismo, interacción social y cultural, interacción con el medio; y expresión, comunicación y representación. |

Fuente: Elaboración propia (2022), a partir de MEP (1996), MEP (2000) y MEP (2014).

En cuanto a la estructura de sistema educativo referente a este nivel en Costa Rica, existen dos tipos de centros educativos: dependientes e independientes.

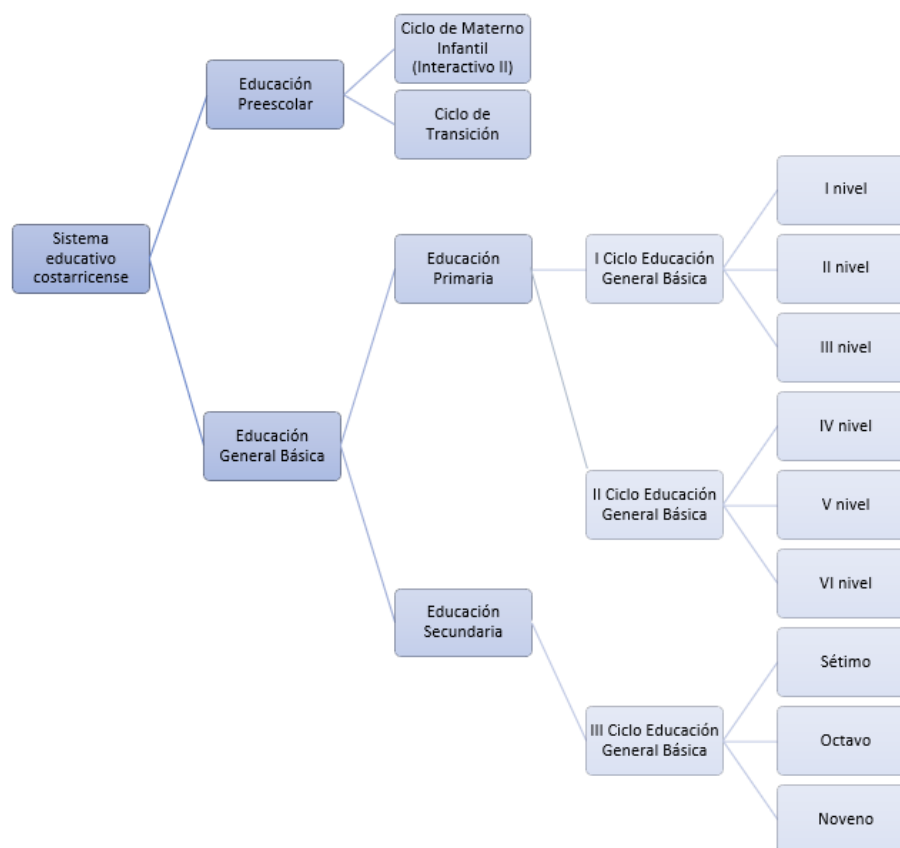
Los jardines de niños independientes, son “instituciones donde se brinda la Educación Preescolar que poseen infraestructura propia y son dirigidos por un Director de Educación Preescolar” (Fernández, 2016, p.6). Además, su presupuesto es también independiente de otro centro educativo. Mientras que los Jardines de niños dependientes, conocidos popularmente como “anexos”, son centros educativos en los cuales se “brinda el servicio de Educación Preescolar que se encuentran dentro de una Escuela de Educación Primaria, y por lo tanto comparten infraestructura con los niños que asisten a este nivel educativo. Son dirigidos por un Directora de Educación Primaria” (Fernández, 2016, p.6).

2.1.2.2 Primer año de Educación General Básica

En Costa Rica, la Educación General Básica está constituida por tres ciclos. La educación primaria abarca los primeros dos ciclos, es decir, tiene una duración de seis años; y el tercer ciclo es la primera etapa de secundaria.

En la figura que se expone a continuación, se refleja de manera gráfica la oferta educativa de la educación costarricense hasta tercer ciclo de Educación General Básica. Sin embargo, para interés de la investigación, se trabajará especialmente con el nivel de transición y primer año de Educación General Básica, etapas en las que se desarrolla el proceso de transición de preescolar a primer ciclo.

Figura 4. Oferta educativa de la educación costarricense hasta tercer ciclo de Educación General Básica.



Fuente: Elaboración propia (2021), a partir de Ministerio de Educación Pública (2017a).

Al igual que en Educación Preescolar, en Educación Primaria, el cuerpo docente debe seguir el programa de estudios de cada nivel, y se establece para primer y segundo ciclo la inclusión en el currículo de las siguientes asignaturas:

Tabla 4. Asignaturas para el currículo de primer y segundo ciclo Educación General Básica.

| Asignaturas | Lecciones por semana |
|---|----------------------|
| Matemáticas | 8 |
| Educación Científica* | 6 |
| Estudios Sociales | 4 |
| Español | 10 |
| Educación Religiosa | 2 |
| Educación Física | 2 |
| Educación para el Hogar/ Artes Industriales | 2 |
| Educación Musical | 2 |
| Artes Plásticas | 2 |
| Lengua Extranjera (inglés, francés, italiano) | 5 |
| *Se incluye dentro de las clases de ciencias las dos lecciones de Educación Agrícola, según estableció el Consejo Superior de Educación (CSE), mediante el acuerdo 04-22-2012 en el Acta N° 22-2012 del 30 de julio del 2012. | |

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación Pública (2017a, p.23).

Es importante señalar, que una lección, tiene una duración de 40 minutos y al finalizar la semana, cada grupo deberá haber recibido un total de 28 lecciones semanales, como se destaca en el Ministerio de Educación Pública (2017a). Aclarando de este modo, que el MEP posee programas educativos por asignatura, a saber: Programas de Estudio de Ciencias Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, Programas de Estudio de Educación Física Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, Programas de Estudio de Artes Plásticas Primero y Segundo Ciclos de la Educación

General Básica, Programa de Estudio Artes Industriales Primero y Segundo Ciclos, Programas de Estudio de Educación Musical Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, Programa de Estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica, Programas de Estudio de Estudios Sociales y Educación Cívica Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, Programa de Estudios de Inglés Primer Ciclo de la Educación General Básica y Programas de Estudio de Matemáticas Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica. Sin embargo, para efectos de la investigación, se trabajará de manera exclusiva con el Programa de Estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica, de forma específica a lo correspondiente al primer año del primer ciclo de la EGB.

2.2 Marco normativo jurídico de la educación costarricense

En el siguiente apartado se exponen aspectos relevantes sobre el marco jurídico costarricense que se relacionan directamente con el proceso educativo de las niñas y niños que cursan el Ciclo de Transición y primer año de Educación General Básica. Entre la normativa que se aborda se encuentra la Constitución Política, la Ley fundamental de la educación, el Código de la Niñez y la Adolescencia y el Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años.

Además, se incluye dentro del marco normativo jurídico de la educación costarricense, los compromisos suscritos internacionalmente, específicamente el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú (2010), el Comité de los Derechos del Niño (2005) en la Observación número 7 y la Convención de los Derechos del Niño y la Niña (Ministerio de Educación Pública, 2014).

2.2.1 Constitución Política

En Costa Rica a través de la historia el país ha creado leyes que orientan, rigen y organizan los comportamientos y actividades de los individuos. La Constitución Política de

Costa Rica, es la ley fundamental del Estado costarricense, allí se esclarecen los principales derechos y deberes de los ciudadanos y se establece, además, la manera en la que se organiza el Estado.

En el ámbito educativo, esta norma jurídica vislumbra lineamientos en materia de educación, trascendentales para su funcionamiento, específicamente es valioso mencionar dos artículos:

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).

El artículo 78 establece: “La educación preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público, gratuitas y costeadas por la Nación” (Asamblea Legislativa, 1949, p.10).

Es decir, desde la normativa se plantea que el sistema educativo debe desarrollarse como un proceso en el que hay coordinación entre los distintos niveles educativos, desde el preescolar, que se indica como el primer nivel formal y obligatorio en Costa Rica.

2.2.2 Ley fundamental de la educación (preescolar y primaria)

La Ley 2160, conocida también, como la Ley Fundamental de Educación, que regula el sistema educativo en Costa Rica, en esta se pueden encontrar los fines de la educación y otros aspectos importantes, como que el Consejo Superior de Educación autorizará los planes de estudio de todos los ciclos y el hecho de que deben revisarse periódicamente y asegurar la unidad y continuidad del proceso de enseñanza, según se establece en el artículo 9 (Ley Fundamental de Educación, 1957).

2.2.3 Código de la Niñez y la Adolescencia

También es conocida como la ley 7739, busca proteger y garantizar el cumplimiento de los derechos, responsabilidades y deberes para la niñez costarricense.

En el capítulo V, establece aspectos relacionados con el derecho a la educación, donde se resalta que la educación debe velar por el desarrollo de las potencialidades, así como garantizar y apoyar que las personas menores de edad se encuentren inscritos en el sistema educativo del país. También se resalta la educación como gratuita y obligatoria; en busca de la calidad e igualdad de oportunidades en todo momento. (Asamblea Legislativa, 1998).

2.2.4 Política para la Primera Infancia 2015-2020

Fue aprobada en el año 2017 y surge como un medio para brindar la importancia que se merece a la etapa de la primera infancia. En el documento se destacan lineamientos para atender la población desde antes del nacimiento hasta los 8 años de edad y se aborda este grupo etario como sujetos de derechos en todos los ámbitos de la vida.

Al ser la política de orden público e interés social, representa un compromiso del Estado para garantizar los derechos de la niñez.

La política está dividida en etapas: Etapa preconcepcional, etapa prenatal, etapa de nacimiento (hasta los 2 años), etapa de 3 a 5 años, etapa de 6 a 8 años; y presenta acciones estratégicas para cada una de las etapas, divididas en tres grandes áreas: salud, educación y psicosocial, en la búsqueda de potenciar el desarrollo pleno de la niñez en la primera infancia.

2.2.5 Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años

El Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años, fue aprobado por el CSE y es de gran trascendencia debido a que promueve la coordinación intersectorial e interinstitucional que garantiza el derecho a la educación de dicha población, define indicadores de calidad para los servicios dirigidos a la primera

infancia, provee continuidad y congruencia a los lineamientos pedagógicos que se establecen para el abordaje de este grupo etario, suministra lineamientos comunes para la enseñanza y aprendizaje, regula todas las instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios de atención educativa a niñez en esas edades, brinda pautas de acatamiento obligatorio a las instituciones para garantizar la gran meta de la educación preescolar: favorecer el desarrollo integral infantil. (Ministerio de Educación Pública, 2018).

Es decir, el marco curricular representa una referencia para conducir el proceso educativo en las distintas instituciones que atienden esta población en el país y tiene su fundamento en investigaciones científicas, en la obligación del Estado por garantizar la educación a la primera infancia, así como en convenios internacionales ratificados por el Estado de Costa Rica.

2.3 Marco conceptual

En el siguiente apartado se hará un recorrido por las principales referencias conceptuales que sustentan y se vinculan de forma directa con el tema de investigación.

2.3.1 Política educativa vigente

En los siguientes apartados es posible hacer un recorrido por las políticas educativas vigentes, que guían la educación costarricense y sustentan el quehacer educativo que se lleva a cabo en las aulas.

2.3.1.1 Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía.

Esta política fue creada durante la gestión como ministra de educación de la señora Sonia Marta Mora Escalante, en el año 2015.

La política curricular, según destaca el Consejo Superior de Educación (2015), aboga entre otros aspectos, por la formación de personas de manera integral, con criticidad, autónomos, que respeten la diversidad, comprometidos, responsables

socialmente, puntúa la acción humana desde el aspecto individual hasta o global y planetario.

La política curricular es el sustento teórico de los programas del MEP y promueve la inclusión de todas las personas y se basa en la vivencia de los derechos humanos y los deberes ciudadanos.

Se pretende desarrollar una educación para la vida y para lograrlo la política se sustenta en tres pilares fundamentales, como hace referencia el Consejo Superior de Educación (2015):

La educación para el desarrollo sostenible: Busca la armonía de los individuos con el mundo, a través de un desarrollo sostenible, en un planeta cuyos recursos son finitos; donde se concientice desde la primera infancia de lo necesario de un cambio de vida hacia la responsabilidad con los demás humanos y ecosistemas, sin que se deje de pensar en las generaciones futuras.

La ciudadanía digital con equidad social: Se busca disminuir la brecha social y digital, haciendo uso de las tecnologías digitales de forma ética, segura y responsable; promoviendo una educación inclusiva, con criticidad y creativa, en la que se incorporen los medios digitales y tecnologías móviles en los ambientes de aprendizaje.

El fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional: Plantea la formación de personas con “capacidad para ‘pensar globalmente y actuar localmente’”(Consejo Superior de Educación, 2015, p.19), sin perder de vista la identidad nacional e individual; en un espacio donde existe “conexión e interacción inmediata entre personas en todo el mundo, en cualquier lugar y momento” (Consejo Superior de Educación, 2015, p.19), y hay una responsabilidad común.

Como parte de la transformación curricular, se plantea la formación de personas desde el desarrollo de habilidades para la vida y el pensamiento crítico, es decir, la política se aparta de la memorización como fuente para adquirir conocimientos.

Se fundamenta la política en cuatro dimensiones, como lo indica el Consejo Superior de Educación (2015): maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo; de cada dimensión desprenden una serie de habilidades que se pretenden desarrollar.

Figura 5. Dimensiones en las que se fundamenta la política.



Fuente: Elaboración propia (2021), a partir Consejo Superior de Educación (2015).

Aunque todas las dimensiones se interrelacionan y son necesarias para potenciar plenamente a los individuos, recae con mayor fuerza para el presente estudio, la dimensión uno, denominada “maneras de pensar”, integrada por las habilidades: pensamiento crítico, pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas, creatividad e innovación.

Esas habilidades son esenciales para enfrentar el mundo actual, sin embargo, para formarlas es indispensable que la persona logre desarrollar la comprensión oral, y para esto, es necesario enseñar de forma explícita la lectura emergente e inicial desde el

primer acercamiento a la educación formal, de modo que se creen bases sólidas para el desarrollo de habilidades cada vez más complejas y de niveles superiores.

Al respecto, para que haya lectores autónomos, con capacidad de comprensión, interpretación y análisis; es fundamental un dominio oportuno de habilidades básicas como la conciencia fonológica, la riqueza y profundidad de vocabulario y el principio alfabético; que conducen a la decodificación, fluidez y automatización de la lectura, de forma progresiva.

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

Esta política educativa fue creada en el año 2017, refleja la visión que el país desea construir mediante una educación de calidad e integral, es decir, vela por la formación de los ciudadanos a través del ámbito educativo, en todos los ciclos que abarcan el sistema educativo costarricense.

Dicha política tiene como marco filosófico conceptual tres paradigmas fundamentales, el paradigma de la complejidad plantea que el ser humano es un ser con conciencia de sí mismo y su entorno, caracterizado por tener autonomía e individualidad y con capacidad para la toma de decisiones; el paradigma del humanismo que vela por el crecimiento personal de seres únicos, con potencial para desarrollar actividades y solucionar problemas y el paradigma del constructivismo social según el cual el aprendizaje se desarrolla en el contexto social, mediante comunidades de aprendizaje, tomando en cuenta experiencias previas, donde se da “interacción entre el nivel mental interno y el intercambio social” (Consejo Superior de Educación, 2017 pág. 12).

Por lo tanto, esta política orienta la educación que se lleva a cabo en el país, y para implementar su aplicación, se ha desarrollado un trabajo que involucra también, la aprobación de programas educativos renovados, así como la transformación de la política curricular.

2.3.1.3 Enfoque de las políticas educativas costarricenses

Es valioso destacar que las políticas educativas que guían el quehacer educativo en Costa Rica, a saber, la política educativa, La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad y la política curricular, Educar para una Nueva Ciudadanía; plantean un enfoque socio constructivista/constructivista, que se refleja en los programas de educación que se trabajan en preescolar y en primer año de Educación General Básica.

Este enfoque, según expresa el Ministerio de Educación Pública (2015), “Es integral, incluye los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, en la construcción del conocimiento que la persona va produciendo día a día como resultado de las interacciones” (p.11).

Es decir, el conocimiento se desarrolla gracias a la interacción entre el individuo y el contexto social y cultural, donde a partir de experiencias previas, y estructuras mentales de cada individuo, es factible construir nuevos aprendizajes.

Desde esta posición, se hace énfasis en la mediación pedagógica como aspecto fundamental para potenciar la enseñanza del proceso de aprendizaje, se deja claro que los aprendizajes como la lectura, no se desarrollan de manera natural, sino que requieren de instrucción y enseñanza explícita.

Sin embargo, aunque las propuestas educativas costarricenses destacan el socio constructivismo como fundamento, que es valioso en el desarrollo del aprendizaje de la niñez, la realidad es que al leer los programas se deduce que no se sigue una postura única, pues aparecen aspectos mencionados por autores que defienden distintas teorías, por ejemplo, al mencionarse a Dehaene, cuyas postulaciones tienen base en el desarrollo neurocientífico.

Además, desde la perspectiva de la investigadora, se considera oportuno la inclusión de componentes que propone el enfoque de la ciencia de la lectura para apoyar la presente investigación, y que aportan a lo incluido en el currículo nacional.

El enfoque de la ciencia de la lectura, como hace referencia Cotto (comunicación personal, 19 de julio de 2021), es un enfoque reciente que tiene sus orígenes en investigaciones llevadas a cabo por neurocientíficos y psicólogos cognitivos, que mediante el método científico ponen a prueba las teorías, dejando claro que conforme la ciencia avanza, todo podría cambiar, en otras palabras, no se establece una única verdad; sino que buscan evidencia que apoye sus postulados, y para esto hacen uso de la neuroimagen, por ejemplo.

Es decir, las propuestas curriculares tienen que incluir los descubrimientos que se han obtenido en “investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia vinculadas al aprendizaje, la memoria, las emociones, la motivación, los sistemas sensoriales, atencionales y motores, entre otros...” (Ministerio de Educación Pública, 2014, p.11), de modo que el cuerpo docente al conocer el funcionamiento del cerebro humano, sea capaz de promover prácticas educativa que originen experiencias enriquecedoras y estrategias significativas donde el cerebro, el desarrollo y el aprendizaje se vinculen e impacten la forma de adquirir conocimientos de manera efectiva.

2.3.2 Primera infancia

El término primera infancia ha ido evolucionando a través de la historia y son muchas las perspectivas que buscan definir este grupo poblacional, incluso es valioso destacar que la definición de infancia varía según la época de la historia, es decir, definirla es parte de una construcción social y cultural.

La primera infancia, constituye el eje central de la investigación, es la población meta y a la que se desea impactar, en aras de generar investigación con rigurosidad científica, para poder llenar vacíos presentes en la temática relacionada con lectura

emergente e inicial y el proceso de transición entre el ciclo de educación inicial y educación primaria.

En lo que respecta a la primera infancia y su definición, resulta relevante destacar lo que menciona UNICEF (2017), que indica que este concepto se "...suele considerar en varias fases que vienen determinadas por la edad. Las definiciones varían y algunas incluyen una fase que se extiende hasta los 8 años de edad" (p.9).

La UNICEF (2017) resalta tres fases en cuanto a primera infancia se refiere, la primera de la concepción al nacimiento, la segunda del nacimiento a los 3 años, y la tercera involucra la edad preescolar, esta última concepción se define a continuación, como destaca UNICEF (2017),

Edad preescolar: es el período que va desde los 3 años de edad, aproximadamente, hasta la edad a la que un niño comienza a acudir a la escuela. 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 (p.10).

Para el presente estudio, se hará referencia a primera infancia aludiendo al grupo etario comprendido entre los 5 y 7 años de edad, sujetos participantes de la investigación, que se encuentran en una edad fundamental para potenciar aprendizajes, pues como menciona la Organización de los Estados Americanos (2010), "...las experiencias vividas en la primera infancia, o la privación de las mismas, van a matizar el proceso de desarrollo cerebral, puesto que en esta etapa se pueden identificar "periodos sensibles" para determinados aprendizajes, como es el caso del lenguaje" (p.15).

De ahí la importancia de generar esfuerzos por esta población, para que tengan acceso a oportunidades que les ayuden a potenciar su pleno desarrollo integral y a

vivenciar un proceso de transición preparado, oportuno, acompañado y continuo, que tendrá, además, un efecto positivo en la adquisición de la lectoescritura.

2.3.2.1 Educación para la primera infancia

En Costa Rica se resguarda de manera legal a la primera infancia con la Constitución Política, la Ley Fundamental de Educación, la Política para la Primera Infancia 2015-2020 y el Código de la Niñez y Adolescencia; su atención y su derecho al desarrollo integral se encuentra estipulados dentro de las leyes del país.

Además, a nivel internacional, el objetivo de desarrollo sostenible 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, en la meta 4.2, establece lo siguiente “De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (UNESCO, 2015, p.20).

Con esto se revela la necesidad de llevar a cabo acciones intersectoriales que potencien el desarrollo integral de la niñez en la primera etapa de la vida, así lo destaca la evidencia científica,

desde el nacimiento, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) sienta las bases del desarrollo, el bienestar y la salud a largo plazo de los niños. La AEPI forja las competencias y aptitudes que permiten a las personas aprender a lo largo de la vida y ganarse el sustento (UNESCO, 2015, p.38).

Es preciso entonces destacar que durante los primeros años de vida se da un mayor desarrollo cerebral, existe plasticidad y el cerebro hace nuevas conexiones, de ahí la importancia de brindar experiencias significativas y oportunidades de aprendizaje variadas y de calidad; que abarquen la totalidad de las áreas de desarrollo, que, además, sean integrales.

Al respecto, en la Política para la Primera Infancia (2015), queda claro que, en esta etapa, y de forma especial durante los primeros tres años, se conforman las bases de las habilidades necesarias para desenvolverse como ser humano, destacando que el desarrollo se potencializa cuando se cuenta con condiciones externas e internas positivas, involucrando desde aspectos nutricionales, hasta la calidad de las experiencias educativas; pero “después de los siete años, la neuroplasticidad desciende a cerca del 50% de los niveles anteriores (Nelson 2000 en UNICEF 2014) (p.40); de modo que hay que aprovechar los primeros años para ofrecer experiencias oportunas y enriquecedoras desde todos los ámbitos.

2.3.3 Mediación pedagógica docente

Uno de los fines principales de la mediación pedagógica es lograr que el aprendizaje se desarrolle en un proceso que sea significativo, oportuno, creativo y contextualizado, para poner en marcha la ejecución de procesos que sean formativos desde el protagonismo de los actores, en este caso la niñez.

Sin embargo, hay que ser cuidadosos, debido a que no todas las intervenciones que se llevan a cabo en los centros educativos tienen como común denominador la mediación pedagógica, al respecto, Prieto (2017), define que la mediación pedagógica se logra cuando la persona especialista en educación es

capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo (p.26).

Es decir, se da cuando existe un acompañamiento constante, continuo que permite que se fortalezcan y promuevan los aprendizajes. Se genera cuando hay intervenciones oportunas entre la persona docente y la persona estudiante, cuando hay retroalimentaciones de calidad.

En la misma línea, Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), señalan que se requiere mediar desde un

quehacer pedagógico que potencie el intercambio de argumentos/motivos que impulsen el análisis, la problematización, la de-construcción, la comprensión, el pensamiento complejo, la crítica constructiva y la consolidación de proyectos escolares a partir de los cuales sea posible intercambiar retos, visiones y acciones tan necesarias para el mundo de hoy (p.12).

La mediación pedagógica posibilita y promueve el desarrollo del aprendizaje de forma constante y continua, propicia que se genere una conexión entre la persona y el medio que le rodea. Invita al desarrollar la mentalización, a dar valor a la pregunta como medio para ir más allá, se genera reto y análisis, por lo que debe darse según el nivel de desarrollo de la niñez.

Al respecto, Vargas y Orozco (2020), definen la mediación pedagógica como “todas y cada una de las acciones que realiza el personal docente, con la finalidad de posibilitar que las niñas y los niños puedan construir conocimientos en un ambiente de flexibilidad y libertad que posibilite la indagación, la experimentación, el gozo” (p.10).

Es decir, el docente es quien debe mediar y proponer estrategias significativas en un ambiente preparado para posibilitar el involucramiento de la niñez, quienes toman un rol protagónico, en el aprendizaje.

En la misma línea, Vargas (2020), destaca que,

Este concepto de mediación pedagógica responde a un modelo metodológico en el cual cobran relevancia elementos como la importancia del ambiente preparado, la zona de desarrollo próximo, andamiaje, donde las docentes por medio de su comportamiento y el modelaje del uso del material guían a las niñas y niños en el proceso educativo para el logro de

habilidades para la vida; se dotan de significado las acciones que realizan las niñas y los niños (p.79).

En el párrafo anterior queda claro que el cuerpo docente debe posibilitar a la niñez la vivencia de un rol protagónico en el ambiente educativo, donde exista reto, pero a la vez se trabaje de acuerdo con el ritmo de la población estudiantil, para lograrlo, es fundamental la observación constante por parte de las personas adultas que se convierten en los guías del proceso y promueven interacciones que lleven al conocimiento y cuestionamiento, gracias a la existencia de un ambiente preparado.

También, el Ministerio de Educación Pública (2017b), postula que las personas adultas tienen la tarea de convertirse en mediadores entre la niñez y el ambiente; es decir, las personas que guían el proceso deben propiciar la participación de los estudiantes, que, además, se convierten en los protagonistas; deben desafiarlos a explorar por medio de preguntas y diálogos que se crean de manera formal e informal, pero que se tornan significativos. El ambiente debe ser preparado y con una intencionalidad educativa, todo tiene un propósito establecido (estrategias, experiencias, recursos utilizados), posibilitando a los infantes interactuar, resolver, ser partícipes, jugar, entre otros.

Cuando se genera la mediación, se busca problematizar para que la niñez ponga en ejecución su pensamiento e investigue, de ahí lo valioso de partir de conocimientos previos, intereses y experiencias.

Conviene destacar que para fines de la presente investigación se generó un nuevo concepto a partir de lo planteado en las posiciones expuestas por los autores anteriormente citados, es decir, se entenderá el concepto de mediación pedagógica, como toda acción que lleva a cabo el cuerpo docente con una intención educativa y en un ambiente preparado, donde las interacciones diarias buscan llevar a la problematización, a originar retos cognitivos, curiosidad, preguntas generadoras que potencian el desarrollo de habilidades, la construcción de conocimiento y el aprendizaje en general, mediante

experiencias significativas, oportunas, contextualizadas, que toman en cuenta los conocimientos previos e intereses, necesidades y desarrollo de la niñez, siendo este grupo etario quien tiene un rol protagónico y activo.

Posición que coincide con lo definido por el Consejo Superior de Educación (2016), cuando destaca que la política curricular costarricense sustenta la importancia de este proceso en la construcción de conocimientos, donde el docente es un facilitador y promueve conocimientos significativos, en un ambiente preparado que facilite el desarrollo de habilidades que se requieren para hacer frente al mundo globalizado.

2.3.4 Lectoescritura en primera infancia

Gracias al aprendizaje de la lectura y la escritura le es posible a las personas acceder a distintas fuentes de conocimiento, sin embargo, lograrlo es un proceso complejo que inicia desde el nacimiento y la progresión entre la etapa emergente e inicial, su logro depende en gran medida de un proceso de aprendizaje explícito, sistemático y progresivo.

Por tal razón, resulta relevante hacer un recorrido acerca de la forma en la que se ha abordado históricamente la lectoescritura en el sistema educativo costarricense, específicamente en el nivel de educación preescolar, ciclo de transición. Al respecto Nuñez y Moya (2009), indican que durante el año 2004, el Departamento de Educación Preescolar del MEP, planteó un pronunciamiento donde destacó que el aprendizaje de la lectoescritura no era una misión de la educación preescolar, por ende, si se tomaba tiempo de las actividades propias de preescolar, para favorecer la inducción a la lectoescritura convencional, sería desvirtuar los fines de este nivel educativo, de manera que durante esos años se omitían experiencias de aprendizaje vinculadas con la lectoescritura. Además, se tenía la errónea idea de que el proceso de lectoescritura en preescolar debería ser rígido, por ende, las docentes que lo ejecutaban solían dejar de lado lo lúdico.

Sin embargo, con los avances en investigación científica y actualización de los planes de estudio, esta situación ha cambiado y ahora se reconoce la lectoescritura emergente en preescolar, como una base fundamental para el desarrollo de habilidades predictoras de lectoescritura inicial.

En el proceso lectoescritor, se aprende a leer y a escribir, y para lograrlo, se requiere el desarrollo de las habilidades predictoras y facilitadoras, que son base fundamental. Por lo tanto, se hará énfasis en el presente estudio en los predictores, como medio indispensable para alcanzar el proceso lectoescritor.

Existe otra posición, que representa uno de los fundamentos teóricos de la presente investigación, a saber: la **lectoescritura emergente**, que refieren a la primera etapa que se desarrolla y que aún sigue vigente en la niñez de 5 a 6 años, que es la población que cursa el ciclo de transición en el sistema educativo público costarricense.

Específicamente, Camargo *et al.* (2013), definen esta etapa de la siguiente forma:

La lectoescritura emergente se refiere al proceso inicial o preparatorio para la adquisición de la lectoescritura. Se llama así porque es cuando emergen o surgen la lectura y la escritura. Esta se inicia al nacer y en ella se pueden lograr aprendizajes que preceden y desarrollan la lectoescritura (p. 18).

Siendo así, la importancia de esta etapa recae en que a partir de la misma se forman las bases para el aprendizaje de la lectura y escritura, incluso por autores como Camargo *et al.* (2013), Luna *et al.* (2019), es establecido como un elemento trascendental para el éxito escolar futuro.

Es importante que, en la etapa de lectoescritura emergente, la niñez adquiera conocimientos y habilidades y actitudes que son fundamento para etapas más complejas.

Por otra parte, siguiendo a Camargo *et al.* (2013), el proceso de **lectoescritura inicial** se define como la “enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura” (p.18), debe enseñarse diariamente y de forma directa, inicia cuando empieza el aprendizaje formal; de

ahí que se establezca que, si la lectoescritura no se enseña, no se adquiere, es decir no es un proceso natural, requiere de instrucción y avanza hacia procesos cada vez más avanzados.

A partir de la perspectiva expuesta acerca de la lectoescritura emergente y la inicial, se puede plantear que, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se desarrolla de forma simultánea y paralela la lectura y la escritura, por ende, no es posible desvincular un aspecto de otro, e incluso algunas habilidades y procesos que los integran, se requieren para ejecutar tanto la lectura, como la escritura.

Como hacen referencia Jiménez *et al.* (2020), existe un vínculo entre la lectura y la escritura, y ambas habilidades se influyen mutuamente; comparten algunas fuentes de conocimiento, habilidades y procesos cognitivos para su dominio.

Sin embargo, para efectos de la investigación, se limitará el proceso a lectura emergente e inicial, debido a la amplitud que implica el manejo de ambos términos. Para ello, se profundiza en el concepto de lectura, en el siguiente apartado.

2.3.4.1 Procesos de lectura

En la opinión de Camargo *et al.* (2013), “leer significa más que descifrar las letras, también implica comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar de la lectura” (p.9).

Por su parte, International Literacy Association (2021), define lectura como “el proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción e involucramiento con el lenguaje escrito. Las palabras extraer y construir, enfatizan tanto la importancia, como la insuficiencia del texto, como determinante de la comprensión lectora” (par.6).

Para efectos del presente estudio, se definirá este término como un proceso interactivo, en el que se da significado a las palabras o letras escritas, es decir, es cuando se aprende el código y se da sentido a todo aquello que está escrito, en-consecuencia,

para que este proceso sea efectivo es necesaria la decodificación, así como la comprensión.

Al respecto, es posible asegurar que mediante la lectura es factible informarse y obtener conocimientos, esto permite a las personas conocer acerca del mundo y nuevas realidades. La lectura representa una herramienta para acceder al conocimiento y se convierte en base para el éxito escolar, como alude Rodino (2016). Es decir, entre más lea una persona, más gusto desarrolla por la lectura, así como su comprensión, adquiere de esta forma conocimientos, además de que incrementa exponencialmente su vocabulario.

Para que lo anterior sea posible, es necesario lograr la decodificación como habilidad para desarrollar posteriormente la fluidez lectora y la comprensión.

Además, como destaca Rodino (2016), cuando las personas son lectores competentes pueden desempeñarse con capacidad de agencia en distintos ámbitos: personal, social, laboral; es decir, su desarrollo cognitivo, social y académico mejora.

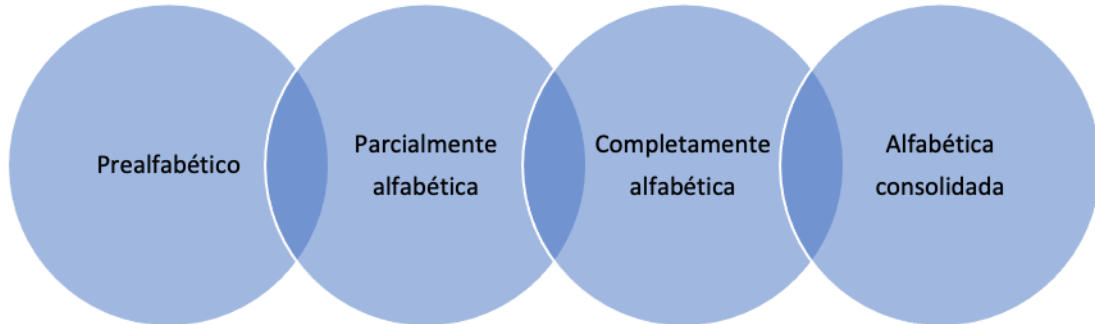
2.3.4.2 Fases en el desarrollo de habilidades de lectura de palabras

Cuando se da el proceso de lectura, como menciona Ehri (2014), la información ingresa por la vista y las letras se convierten en sonidos, sin embargo, para que este proceso sea efectivo, es necesario conocer el significado de las palabras. Es decir, al conectar la letra con el significado, y repetir la acción muchas veces, se genera una impronta, y, por ende, la palabra se torna familiar.

En cuando al proceso de aprendizaje de la lectura, Ehri (2005) afirma que se aprende a leer palabras a través de una secuencia de fases que se traslapan, aludiendo a este término, debido a que dota de mayor flexibilidad el proceso de adquisición. Es decir, se deja de lado el uso de etapas, porque se requeriría que una etapa sea un requisito para la otra; mientras que las fases se dan en forma sucesiva y se pueden dar conexiones entre las fases para avanzar en el proceso.

En la siguiente figura, se reflejan las etapas propuestas por Ehri (2014),

Figura 6. Fases en el desarrollo de habilidades de lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021), a partir de Ehri (2014).

La figura anterior muestra el modo en que la niñez procesa la información y va adquiriendo los aprendizajes, se desarrolla de manera gradual, se da un avance paulatino hacia formas más avanzadas y entre más frecuente sea una tarea, más especialización y avance va adquiriendo.

Es decir, el dominio de una fase facilita la ejecución de tareas más complejas que lo dirigen a la fase siguiente, tomando como base los aprendizajes adquiridos para avanzar en el desarrollo. Por lo tanto, en el siguiente cuadro, se muestra en detalle el desarrollo de cada fase (Ehri, 2014; Ehri, 2005).

Tabla 5. Fases en el desarrollo de habilidades de lectura.

| Fase | Características |
|---------------|---|
| Prealfabética | <ul style="list-style-type: none"> -Saben poco sobre el sistema alfabético. En esta fase son esencialmente no lectores. -Se basan principalmente en características visuales o contextuales sobresalientes para leer palabras, ejemplo, logotipos que ven en el entorno. -No conoce la relación entre los sonidos y las letras. -Fingen leer historias que conocen y son capaces de adivinar palabras a partir de imágenes. -Son capaces de reconocer su propio nombre escrito y nombrar sus letras, también de deletrear palabras usando garabatos, letras conocidas o números. |

| Fase | Características |
|--------------------------|--|
| | -Sus hazañas de lectura se dan a través del uso de señales que no involucran el sistema alfabético. |
| Parcialmente alfabética | <ul style="list-style-type: none"> -Aprenden los nombres de las letras o los sonidos y pueden usarlos para recordar cómo leer las palabras formando conexiones parciales. -Pueden confundir palabras escritas de manera similar. -Forman conexiones algunas letras y sonidos de palabras, por ejemplo, primer y último sonido de las letras. -Tienen poco o ningún uso de las estrategias de decodificación, porque tienden a adivinar. -Desarrollan la conciencia fonológica. -No pueden segmentar la pronunciación de la palabra en todos sus fonemas. |
| Completamente alfabética | <ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de llevar a cabo tareas de conciencia fonológica y fonémica más avanzadas. -Puede aislar e identificar todos los sonidos y relacionarlos con la letra que les corresponde. -Lee algunas palabras a golpe de vista. -Puede decodificar palabras desconocidas. -En esta etapa, si conoce todas las letras podría leer cualquier palabra, aunque desconozca su significado. |
| Alfabética consolidada | <ul style="list-style-type: none"> -Dominan el alfabeto y son capaces de leer varias palabras de forma automatizada. -Hacen uso de conexiones grafo-silábicas en vez de conexiones grafofonémicas, que les permiten con mayor facilidad palabras de varias sílabas. -Usan patrones de ortografía como morfemas (raíces de palabras y afijos), que les ayuda a leer unidades más grandes. - A medida que se familiarizan con los patrones de letras que se repiten en diferentes palabras, las conexiones grafema-fonema en estas palabras se consolidan en unidades más grandes. |

Fuente: Elaboración propia (2021), a partir de Ehri (2005) y Ehri (2014).

La fase prealfabética se da generalmente desde el nacimiento, hasta el ciclo de preescolar. La fase Parcialmente alfabética sucede entre preescolar y primer año de Educación General Básica; mientras que la fase completamente alfabética, de forma regular, tiene vigencia desde comienzos del primer año o cuando inicia el aprendizaje formal.

Por consiguiente, para la presente investigación se incluyen las fases, parcialmente alfabética y completamente alfabética, que se encuentran involucradas en el periodo que se desarrolla la transición de nivel de educación inicial, al ciclo escolar.

Aunado a lo anterior, es valioso destacar que, en la fase prealfabética, se debe abordar el desarrollo del vocabulario y la lectura logográfica. Mientras que, en la fase parcialmente alfabética y completamente alfabética, es necesario el desarrollo de los predictores como ejes transversales en el proceso de aprendizaje de la lectura; dado que es allí donde la niñez comienza a utilizar procesos alfabéticos. Es decir, tener conocimiento de las fases que Ehri propone para el desarrollo la lectura: Prealfabética, Parcialmente alfabética, Completamente alfabética y Alfabética consolidada, es preciso para saber cuál es el momento oportuno para dar prioridad a las distintas habilidades y estimar el tiempo que se le debe invertir a su aprendizaje.

En este sentido, es valioso destacar la importancia de los predictores para el desarrollo de la lectura.

2.3.4.3 Habilidades predictoras de la lectura emergente e inicial

Parte de una tendencia actual acerca de las habilidades predictoras, plantea que en el aprendizaje de la lectura es necesaria la existencia de requisitos que dependen de la maduración neurológica y a esos factores, se les puede denominar precursores, entendiendo estos como "...ciertas características medibles de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito" (Sellés *et al.*, 2012, p.7).

Es decir, para que se alcance una lectura fluida, es necesaria la existencia de precursores que ayudan a que el aprendizaje se dé de forma adecuada y exitosa; son habilidades adquiridas antes del aprendizaje de la lectura.

Los precursores, se dividen en predictores o facilitadores; y tener en cuenta esta información, ayuda a conocer de qué manera se adquiere la lectura, además como hace

referencia Sellés (2006), mediante estos es posible alertar de forma temprana a los adultos respecto posibles dificultades que puede enfrentar la niñez en el proceso de aprendizaje lector, a fin de canalizar las estrategias más acordes y aplicar intervenciones oportunas.

Las habilidades facilitadoras, propician el proceso de aprender a leer y favorecen el desarrollo lector, a modo de ejemplo, se pueden destacar los procesos cognitivo como funciones ejecutivas y memoria; y el lenguaje oral. Mientras que los predictores, se convierten en los requisitos para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura, predicen cómo van a aprender la niñez. En palabras de Sellés (2006), son “habilidades relacionadas directamente con la lectura, que estén bien consolidadas en los buenos lectores y que su entrenamiento lleve a una mejora en la lectura” (p.56). Estas son más importantes que los facilitadores, de allí la necesidad de que se disponga más tiempo para su desarrollo.

Agregan Sellés *et al.* (2012), en lo que respecta a los predictores, que “un déficit en un predictor no indica inevitablemente problemas de lectura, pero sí se puede interpretar como una condición asociada a dificultades en ésta” (p.7).

Es decir, los predictores tienen una incidencia directa en el proceso lectoescritor, de allí lo necesario de que en la etapa de lectura emergente e inicial se dé una instrucción explícita, sistemática y progresiva de las distintas habilidades que son fundamentales para el aprendizaje.

Al respecto, se puntúan los predictores que el National Reading Panel (2000), destaca como pilares para promover la enseñanza de la lectura: conciencia fonológica, vocabulario, principio alfabético, fluidez y comprensión.

Por consiguiente, la presente investigación se centrará en el abordaje de las habilidades predictoras, dado su rol elemental y a la característica de que se deben

empezar a trabajar en la educación inicial o preescolar, para continuar trabajándolas en primer año de Educación General Básica.

Al respecto, se debe mencionar que a través del tiempo se han desarrollado diversas investigaciones que puntúan cuáles deben ser los precursores de la lectura y ciertamente, no existe una sola línea, como tampoco hay una única forma para lograr el aprendizaje de la lectura en la niñez. Sin embargo, a pesar de la diversidad de criterios, los mismos convergen en ciertas habilidades, que además por el impacto que poseen en el proceso, se convierten en predictores.

Siendo así, conviene recordar a Scarborough (2002), citado en Sellés, Martínez y Vidal-Abarca (2012), quien argumentaba que los conocimientos previos a la lectura deben ser: Conciencia fonológica, principio alfabético, conocimiento del mundo, vocabulario; sintaxis, semántica y pragmática; razonamiento verbal, conocimiento del contexto de la cultura escrita. Esos pueden ser considerados los precursores, desde la visión de este investigador.

Por su parte, Sellés (2006), plantea que si se establecen cuáles son los predictores y facilitadores, se apoya la obtención de la lectura exitosa; por ende, el destaca que “los factores que se pueden considerar predictores de la lectura son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación” (p.57).

Cotto (comunicación personal, 20 de setiembre del 2021), menciona que según las habilidades planteadas en la cuerda de Scarborough (2001), se destaca que las habilidades predictoras son las siguientes: conciencia fonológica, vocabulario, velocidad de denominación, conocimiento alfabético y principio alfabético.

Teniendo en consideración las distintas perspectivas de los investigadores, las fases planteadas por Ehri y la etapa de desarrollo de la niñez involucrada en el presente estudio, se destacarán como habilidades predictoras de interés para la investigación: la

conciencia fonológica, el vocabulario y el principio alfabético; dado que deben abordarse de forma explícita desde la educación inicial y continuar su desarrollo hasta la primaria, ciclos en los que se enfocará el estudio.

Conviene destacar la posición del Ministerio de Educación Pública (2013b), cuando plantea,

...se sabe que la iniciación a la lectura comienza en el hogar y durante los años de educación preescolar. En esta etapa se produce un crecimiento significativo del vocabulario, se inicia la conciencia fonológica, se adquieren las primeras experiencias con textos impresos, se empieza a comprender el principio alfabético y se estimula el interés por aprender a leer. (p.25)

Es decir, se refuerza la idea de estas habilidades como predictoras y bases desde la educación preescolar, para el aprendizaje de la lectura.

Otra perspectiva que surge acerca de las habilidades lectoras, es el enfoque de la ciencia de la lectura, que como destaca Cotto (comunicación personal, 19 de julio del 2021), promueve la enseñanza de cinco pilares: conciencia fonológica, vocabulario, principio alfabético, fluidez y comprensión, hallados por el National Reading Panel (2000), después de presentar el informe final de su investigación, donde concluyeron la existencia de cinco componentes fundamentales para la lectura, que fungen como cimientos para el desarrollo del aprendizaje de esta. De ahí, que se destaquen entre estas, las habilidades predictoras que se fundamentaran en el presente estudio.

De modo que a continuación, se detallarán las habilidades predictoras: vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético:

2.3.4.3.1 Vocabulario

El desarrollo del vocabulario cumple un rol elemental cuando la niñez se encuentra en el proceso de aprendizaje de la lectura, pues favorece la lectura y la comprensión, la riqueza del lenguaje depende de la cantidad de palabras que se conocen y su significado,

de ahí la importancia de contar con un rico vocabulario, pues entre más vocabulario domine una persona, más destreza tendrá para trabajar con textos complejos y con más información.

Al respecto, Pizarro, Espinoza y Riquelme (2020), señalan que tener acceso al significado de más cantidad de palabras es un factor que acrecienta la posibilidad de que el proceso lectoescritor sea exitoso, sumándose a esto que entre más vocabulario se posea, mejores habilidades de comprensión oral y lectora se desarrollarán, lo que sucede porque tanto el vocabulario, como las habilidades lectoras son acumulativas.

En esa misma línea de pensamiento Jiménez y O'Shanahan (2008), destacan entre sus hallazgos que, entre más dominio de vocabulario tenga la niñez, más facilidad tendrá para comprender un texto. De igual forma plantean que el aprendizaje del vocabulario se puede adquirir mediante la escucha de otras personas, o bien de forma contingente desde el texto. Además, plantean que “hay dos tipos de vocabulario: el oral y el escrito.” (p.10).

Mientras que desde otra postura Pizarro, Espinoza y Riquelme (2020), mencionan otras formas de aprender nuevas palabras, mediante instrucción implícita el aprendizaje se da sin que la intención sea aprender vocabulario, mientras que en la enseñanza explícita es intencional y directa, es decir, la definición es dada de forma deliberada y se manejan estrategias didácticas específicas para hacerlo.

Por su parte, el Ministerio de Educación Pública (2013b), menciona como formas para ampliar el vocabulario, el aprendizaje incidental, que se lleva a cabo mediante interacciones orales y actividades de lectura; y el aprendizaje directo, que se logra al hacer inferencias sobre el significado de las palabras que no son conocidas y a través de la enseñanza de palabras más complejas semánticamente, necesarias para comprender los textos.

Además, en la opinión de Sidler (2017) y Beck, Mckeown y Kucan (2013), existen tres niveles para la enseñanza del vocabulario:

Nivel 1: Involucra palabras básicas, que comúnmente se usan conversaciones orales, son palabras de alta frecuencia para la niñez, es decir, son palabras familiares, que se escuchan regularmente.

Nivel 2: Estas palabras podrían tener un sinónimo del nivel 1, pero deben ser enseñadas para que se amplíe el vocabulario. Son palabras que se pueden utilizar para variedad de dominios y son poco frecuentes en conversaciones orales

Nivel 3: La frecuencia de uso es baja y limitada, generalmente involucra campos específicos y se aprenden cuando hay necesidad o se requieren en un área determinada.

Como se denota, las palabras del nivel uno, suelen aprenderse en las conversaciones cotidianas y en la interacción, mientras que las del nivel dos y tres, requieren de una enseñanza explícita y es importante su aprendizaje para poder referirse y hacer uso de palabras claras a la hora de nombrar la realidad, pues el vocabulario reducido, se convierte en una limitante.

Si las personas conocen suficiente vocabulario, son capaces de explicar y comprender, porque conocen los conceptos de las palabras que les posibilitarán comunicarse.

Desde otra posición, Neuman y Wright (2014), consideran la existencia de cinco principios para enseñanza eficaz de vocabulario oral, a saber:

- **Principio 1:** Una instrucción tanto explícita como implícita para aprender vocabulario.
- **Principio 2:** Seleccionar las palabras de forma intencionada, planear lo que se desea enseñar.
- **Principio 3:** Construir el significado de las palabras mediante redes de conocimiento, es decir, apoyar la enseñanza de palabras en categorías.

- **Principio 4:** Promover una exposición repetida para adquirir vocabulario, lo anterior porque la frecuencia de la exposición predice en gran medida el aprendizaje de palabras.
- **Principio 5:** El desarrollo profesional continuo es esencial, porque si hay intervención docente oportuna, se potencia el desarrollo del vocabulario.

Los principios descritos anteriormente, esclarecen que el aprendizaje del vocabulario en ciertos momentos se da de forma natural, pero también requiere de una instrucción explícita por parte de los adultos, es decir, la enseñanza debe ser planificada y sistemática.

Por consiguiente, para efectos de la presente investigación, se definirá vocabulario como, las palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico, que son empleadas por un individuo para comunicarse.

2.3.4.3.2 Conciencia fonológica

Una de las habilidades clave para alcanzar la lectura, es el aprendizaje de la conciencia fonológica, que como sostiene Dehaene (2015), es “el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas” (p.42). Es decir, permite manipular y reconocer los sonidos del lenguaje.

Para Cotto (comunicación personal, 6 de setiembre del 2021), la conciencia fonológica representa “la sombrilla general que abriga todas las unidades del lenguaje: palabra, rimas, sílaba, conciencia de palabras. Es la capacidad de percibir y manipular unidades del lenguaje”. Es decir, la constituyen varios componentes con diferentes niveles, que de forma progresiva evolucionan.

Es así como entre más sensibilidad se haya desarrollado hacia los distintos aspectos que componen la conciencia fonológica, mayor dominio de los fonemas del lenguaje escrito habrá posteriormente, según alude Bravo (2002).

Del mismo modo, se considera pertinente mencionar que la conciencia fonológica tiene un periodo crítico para su desarrollo, esto debido a que cuando se logra la lectura automática y fluida, esta habilidad pierde su relevancia y toman más importancia otras habilidades. Al respecto, Defior, Serrano y Marín-Cano (2008), destacan que en los idiomas transparentes como el español, la Conciencia fonológica cumple un rol relevante durante las fases tempranas del aprendizaje de la lectura, después del segundo año de Educación General Básica, su relevancia se aminora.

Sin embargo, la conciencia fonológica, además de que predice al principio alfabético al desarrollar la decodificación; posibilita posteriormente, alcanzar la fluidez.

Por otra parte, Camargo *et al.* (2013), destacan que no hay necesidad de conocer las letras del alfabeto, para que la niñez desarrolle la conciencia fonológica, debido a que esta trabaja mediante sonidos únicamente; y al usar letras se estaría abordando la conciencia alfabética y no la fonológica.

La conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico que posibilita a la niñez tener conciencia sobre los sonidos del habla una vez que es capaz de reflexionar sobre estos, además de manipularlos.

Para su mejor comprensión, cabe resaltar que la conciencia fonológica se subdivide en niveles (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020; Camargo *et al.*, 2013; Defior y Serrano, 2011).

- **Nivel de conciencia léxica:** Es la habilidad para segmentar en palabras las oraciones y frases. Por ejemplo, descifrar cuántas palabras hay en una frase determinada.
- **Nivel de conciencia silábica:** Es la habilidad para identificar, segmentar, omitir, sustituir y añadir las sílabas que forman palabras. Por ejemplo, saber cuántas sílabas componen una palabra.
- **Nivel de conciencia intrasilábica:** “Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que

siguen) de las sílabas. Un ejemplo sería preguntar por la diferencia entre “mar” y “bar” (diferente arranque arranque) o entre “por” y “pez” (diferente rima)” (Defior y Serrano, 2011, p.81)

- **Nivel de conciencia fonémica:** Se refiere a la habilidad para identificar, segmentar, omitir o sustituir las unidades más pequeñas del habla, es decir, los fonemas. La importancia de la conciencia fonémica radica en que si se logra manipular el fonema, que es el elemento más pequeño de las palabras, más facilidad habrá para asociar sonidos con sus grafemas correspondientes. Un ejemplo de conciencia fonémica es reconocer cuántos sonidos se oyen, en una palabra, en el caso de la palabra sol, hay tres fonemas.

Desde otra mirada, Defior (1996) indica que para manipular las unidades que componen las palabras, existe una clasificación en tipos de tareas con distinto nivel de dificultad cada una, entre las que se pueden destacar:

- **Unir fonemas:** Consiste en combinar las unidades que se proporcionan.
- **Aislar o separar fonemas:** Consiste en aislar una unidad de una palabra.
- **Agregar o añadir:** Se desarrolla cuando se agregan unidades a la palabra.
- **Sustituir:** Consiste en sustituir una unidad de la palabra por otra, ya sea al inicio, medio o final.
- **Omitir o suprimir:** En esta tarea se pretende que de una palabra dada, se elimine una unidad que puede estar al inicio, en medio o al final.

2.3.4.3.3 Principio alfabético:

El principio alfabético es otra de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura, para que este se desarrolle, es elemental “conocer la correspondencia entre fonema y grafema” (Ministerio de Educación Pública, 2013b, p.25)

Apoyando la definición anterior y de acuerdo con Camargo *et al.* (2013), “el principio alfabético integra el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras. Esta capacidad está relacionada con la capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos” (p.60).

En otras palabras, al establecer una relación grafema-sonido, se encuentra el principio alfabético y el desarrollo de este, se facilita al enseñarse la conciencia fonémica, lo anterior porque cuando la niñez es capaz de hacer la relación entre el fonema y la grafía, podrá relacionarlas y encontrar sentido en la palabra. Sin embargo, es valioso destacar que para que germine el principio alfabético, se requiere de instrucción directa, pues no se adquiere si no se enseña explícitamente.

Al respecto, Camargo *et al.* (2013), sostienen la importancia de enseñar la correspondencia de letras y sonidos, de las más simples a las más complejas, haciendo uso de actividades lúdicas y motivantes.

2.3.5 Transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica

Desde la Constitución Política, se establece en el artículo 77 que “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).

Por tanto, se esclarece que el proceso educativo debe reflejar continuidad en todos sus niveles, a fin de que exista interconexión entre los aprendizajes, logrando así, procesos pedagógicos enlazados y que dirijan a la niñez al éxito escolar. Para hacer esto posible, es necesario que exista sinergia entre los escenarios y actores involucrados (cuerpo docente, direcciones educativas, familias y niñez).

Tomando en cuenta lo anterior, desde la posición de Ministerio de Educación Pública (2015), la articulación es el “proceso mediante el cual se ofrecen un conjunto de oportunidades a los educandos para realizar el paso entre diferentes ciclos y niveles educativos” (p.118).

Por otra parte, Rodríguez y Turón (2007), definen que articulación consiste en poder

lograr la unidad de ideas y acciones, lo que implica la necesaria integración entre todas las influencias educativas que recibe el niño durante su vida, porque es preciso coordinar el trabajo y las actividades a fin de unificar criterios y modos de actuación, tomando en cuenta los principios de la unidad y la diversidad; la masividad, calidad y la equidad y, del trabajo preventivo (p.2).

Es decir, al existir articulación entre el proceso, se asegura que se dé continuidad, lo que beneficia que se lleve a cabo un aprendizaje progresivo, sin necesidad de generar cambios abruptos entre los distintos niveles, favoreciendo así, el desarrollo paulatino de la niñez.

Desde otro punto de vista, Alvarado y Suárez (2009), definen las transiciones como “momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (p.910)

También, Vogler, *et al.* (2008), revelan que las transiciones son “acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida” (p.2).

Al respecto es valioso destacar que, en Costa Rica, los programas educativos denominan a este proceso, articulación, sin embargo, para efectos de la investigación se utilizarán los términos articulación, vinculación o transición, para aludir a este trascendental proceso que se lleva a cabo durante el paso de preescolar a primer año de EGB.

De esta manera, en el presente estudio, se comprenderá transición como procesos que ocurren en ciertas etapas e implican cambios en el curso de la vida, por ejemplo, una

transición educativa se da cuando la niñez va a iniciar otra fase en el sistema escolar formal, como es el caso del paso de preescolar a primer año de EGB.

Además, se definirá articulación como un proceso para lograr unidad e integración al momento de realizar el cambio entre los distintos niveles educativos. Por lo tanto, la articulación debe darse de forma paulatina, de modo que se desarrolle un trabajo coordinado, con criterios y modos de actuar unificados entre el cuerpo docente de preescolar y transición, para que exista un traslape entre los distintos ciclos, donde se eviten cambios abruptos y se continúen brindando oportunidades para potenciar el desarrollo humano.

Estos procesos deben valorarse como espacios que promuevan el desarrollo, así como el aprendizaje, pues si se abordan de forma oportuna, son enriquecedores. De ahí, la relevancia que toma el accionar del cuerpo docente, según destacan Alvarado y Suárez (2009), debido a que fungen como actores clave en los procesos de transición que le corresponde vivenciar a la niñez al pasar de un nivel educativo a otro, al ser el personal docente, quienes deben de planear y ejecutar estos cambios, donde influye inclusive, su actitud y formación.

En otras palabras, hay necesidad de generar vínculos entre una etapa y otra para promover un ambiente educativo secuencial y que no genere desajustes emocionales, como hacen referencia Rodríguez y Turón (2007); porque es claro que el éxito o fracaso en los procesos de transición, se liga de forma directa con el modo en que se realicen las prácticas educativas, tomando en cuenta el contexto sociocultural y las necesidades de cada niña o niño, e impactará el rendimiento en los años subsiguientes.

Consecuentemente, Jaramillo, Benítez y Castro (2020), aluden a que, para que la transición entre etapas se lleve a cabo de forma favorable, es indispensable realizar un proceso de articulación en el sistema educativo, donde estén implicados los distintos agentes que intervienen en el proceso y donde los programas educativos tengan similitud

en cuando a los objetivos propuestos para alcanzar una continuidad en las experiencias educativas, de manera que el proceso se dé de forma más fluida.

Por tanto, la transición a primer año de EGB, debe ser un proceso planeado y continuo, de modo que exista una intención previa por articular los planes y los ambientes, de manera que se minimice al máximo la tensión que puede provocar un cambio tan grande como ingresar a la etapa escolar.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se describe la ruta seguida para analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

3.1 Alcances del estudio

Los alcances de estudio refieren los resultados que se pretendían obtener a partir de la investigación realizada.

El estudio analiza el desarrollo de predictores de lectura emergente e inicial y su vinculación entre preescolar y primer año de EGB en Costa Rica en el 2022, es decir, la investigación se circunscribe a las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, a saber: vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético, dejando de lado las habilidades facilitadoras. Lo anterior debido al rol elemental de las predictoras elegidas cuando teóricamente se plantea que se deben trabajar en Educación Preescolar para continuar en primer año de la EGB.

Para dar respuesta a los objetivos, se involucró en la investigación al cuerpo docente que labora en el ciclo de transición y primer año de Educación General Básica, en centros educativos dependientes e independientes ubicados en el cantón de San Ramón. Esto por cuanto dichos profesionales representan las personas quienes realizan la mediación pedagógica para el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial con la niñez de Preescolar y Primer año de la EGB directamente.

Con la investigación se fortalece la educación costarricense creando conciencia acerca de la relevancia del proceso de lectoescritura emergente e inicial, referente teórico necesario en la formación inicial de docentes, así como la relevancia que posee en términos de desarrollo de dichas habilidades las acciones coordinadas para la transición

de un nivel a otro en este caso particular, la articulación que se logra entre Preescolar y Primer año de la EGB. También se espera aportar un insumo que sirva de punto de referencia par investigaciones futuras que aborden otras habilidades predictoras de lectura emergente e inicial u otras líneas de investigación relacionadas con la temática desarrollada. Es así como los conocimientos construidos a partir del estudio resultan trascendentes en el aumento del bagaje teórico en la temática de lectura y transición de preescolar a primer año de EGB, y poder así, disminuir poco a poco el vacío de conocimiento que existe en la región centroamericana y del Caribe.

Al ser un estudio cualitativo de casos, los hallazgos no pueden generalizarse, pues la metodología y análisis empleados son específicos para el contexto. No obstante, dada la rigurosidad metodológica de la investigación, esta puede ser replicada seleccionando nuevos casos de estudio en otros contextos o ampliando con la misma población a las habilidades facilitadoras.

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo general

- Analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

3.2.1 Objetivos específicos

- Reconocer los componentes teóricos relacionados con la lectura emergente en el nivel de preescolar y los de lectura inicial de Educación General Básica contemplados en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica.

- Determinar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en la niñez de **Educación Preescolar** y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica.
- Identificar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura inicial en **Educación Primaria** y su vinculación con la lectura emergente en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica.
- Contrastar lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica en preescolar y primer año acerca de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

3.3 Supuestos de investigación

Como se refleja en la evidencia científica, el proceso de transición es elemental entre un nivel educativo y otro, porque posibilita el desarrollo de condiciones más favorables para el ingreso a la educación primaria, a tal punto que desde los entes rectores de la educación en Costa Rica se ha trabajado para que los programas educativos promuevan y favorezcan un proceso de transición oportuno de un nivel a otro.

Sin embargo, como se ha observado desde la experiencia docente, la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con en el periodo de transición entre Educación Preescolar y EGB no cumple con la normativa que se establecen en los programas de estudio y las políticas vigentes (educativa y curricular).

Por otra parte, la evidencia deja claro que el proceso de lectoescritura emergente cumple un papel fundamental en la educación preescolar porque se convierte en la base

para el desarrollo de la lectoescritura inicial de una manera formal, siendo así, es relevante que se propicie continuidad e integración en el currículo de preescolar a primer año, tomando la primera etapa con aprendizajes significativos, vivenciales y lúdicos. Sin embargo, históricamente el incluir aspectos vinculados con la lectura y escritura en educación inicial, se ha asumido con resistencia y como una situación inaceptable en las instituciones públicas, de modo que tampoco se le ha dado importancia desde la formación universitaria a las profesionales en el área, cierto porcentaje del cuerpo docente no domina conceptos teóricos sobre habilidades vinculadas con el proceso de lectoescritura emergente e inicial, de manera que no se destaca lo elemental de fomentar un proceso explícito y con acompañamiento oportuno. Este conglomerado ha provocado que el cuerpo docente carezca de herramientas para desarrollar un proceso de transición adecuado entre el ciclo de transición y primer año de Educación General Básica.

Otra precisión necesaria para el estudio, es lo referido a la clasificación de los centros educativos preescolares en el sistema educativo costarricense. En los dependientes, que popularmente son llamados “anexos”, el servicio de educación preescolar y primaria comparten infraestructura y presupuesto. Mientras que en las instituciones independientes la educación preescolar y la educación primaria son servicios aparte, con su propia infraestructura y presupuesto, incluso pueden estar en ubicaciones distintas, generalmente se crean en zonas con mucha población.

Por tal razón, tomando en cuenta la estructura de este tipo de instituciones, se considera que en las instituciones educativas dependientes es más factible que se realice un proceso de transición adecuado entre el ciclo de transición y primer año de Educación General Básica, que en una institución independiente.

3.4 Participantes de la investigación

La selección de las fuentes de información se hizo mediante criterio de expertos, debido a que se seleccionaron personas que aportaron información tomando en cuenta criterios acordes al fenómeno indagado, según hace referencia Villalobos (2017), es decir, la selección de las personas informantes fue deliberada e intencional, lo anterior porque los participantes son expertos en el tema.

Por lo tanto, con el propósito de recabar la información requerida para el estudio, se plantearon los siguientes criterios para las personas participantes, a saber:

- Docentes que durante el curso lectivo 2022, estén impartiendo clases en el ciclo de Transición y en el ciclo de primer año de Educación General Básica.
- Disponibilidad del personal para participar activamente en el proceso de análisis de la mediación pedagógica de habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.
- Disponibilidad de las personas participantes a ser observadas.

Siendo así, los participantes de la investigación fueron 2 directoras de centros educativos independientes y una directora de un centro educativo dependiente, además de 2 docentes del ciclo de transición y 2 docentes de primer año de Educación General Básica, que para ser partícipes de la investigación aprobaron el consentimiento informado (anexo 5), como requisito para ser parte de esta.

Tabla 6. Personas participantes

| Código de participante | Profesión | Universidad de procedencia | Edad | Institución donde labora | Grado académico | Puesto |
|-------------------------------|--|--|-------------|---------------------------------|------------------------|---------------|
| P1 | Educación preescolar. Psicopedagogía | Universidad de Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. | 52 años | Centro educativo independiente | Maestría | Docente |
| P2 | Educación General Básica con énfasis en I y II ciclo | Universidad Estatal a Distancia. San Isidro Labrador | 39 años | Centro educativo independiente | Licenciatura | Docente |
| P3 | Educación preescolar | Universidad Estatal a Distancia | 47 años | Centro educativo dependiente | Licenciatura | Docente |
| P4 | Educación primaria | Universidad de Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. Universidad de San José. | 57 años | Centro educativo dependiente | Licenciatura | Docente |
| D1 | Educación preescolar. Administración. Estimulación temprana. | Universidad Latina. Universidad Santa Paula. | 39 años | Centro educativo independiente | Maestría | Directora |
| D2 | Educación primaria. Administración Educativa. | Universidad de Costa Rica | Desconocido | Centro educativo independiente | Maestría | Directora |
| D3 | Educación primaria | Universidad de Costa Rica | 47 años | Centro educativo dependiente | Maestría | Directora |

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (mayo, 2022).

3.5 Escenario

A continuación, se hace referencia a la descripción del escenario en el que se desarrolló la investigación:

- Instituciones educativas públicas ubicados en la provincia de Alajuela, cantón de San Ramón, específicamente en la Dirección Regional de Occidente.
- Centro educativo de primaria que tenga el ciclo de educación preescolar dependiente a la escuela primaria, ubicado en el cantón de San Ramón. Los Jardines de niños dependientes, conocidos popularmente como “anexos”, son centros educativos en los cuales se “brinda el servicio de Educación Preescolar que se encuentran dentro de una Escuela de Educación Primaria, y por lo tanto comparten infraestructura con los niños que asisten a este nivel educativo.” (Fernández, 2016, p.6).
- Centro educativo de primaria que tenga el ciclo de primer año de Educación General Básica y que no tenga nivel de preescolar dependiente, ubicado en el cantón de San Ramón.
- Jardín de niños independiente que tenga ciclo de transición, ubicado en el cantón de San Ramón. Los Jardines de niños independientes, son “instituciones donde se brinda la Educación Preescolar que poseen infraestructura propia y son dirigidos por un director de Educación Preescolar” (Fernández, 2016, p.6). Además, su presupuesto es también independiente de otro centro educativo.
- En la siguiente tabla se especifican las características de las instituciones:

Tabla 7. Instituciones seleccionadas

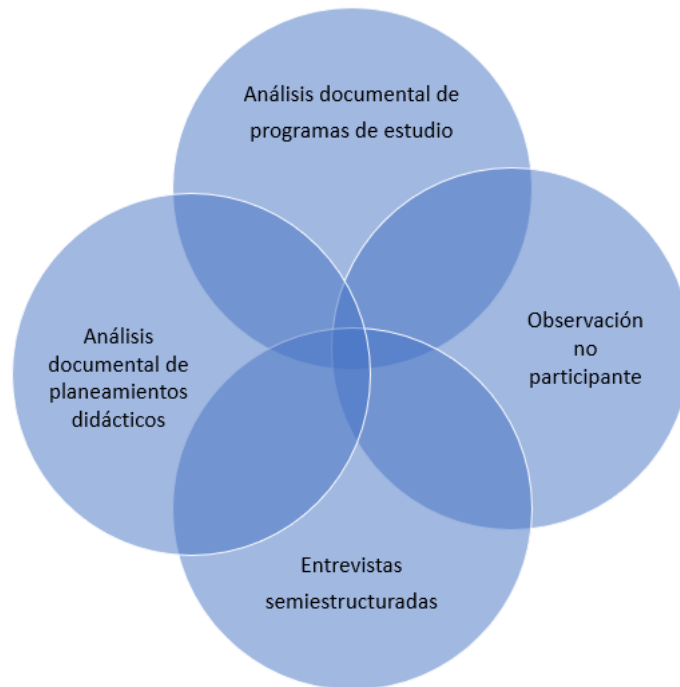
| Código de institución | Ubicación | Tipo de institución | Nivel |
|------------------------------|---|--|--|
| I1 | Dirección Regional de Educación de Occidente. Circuito 01 | Centro Educativo público independiente | Educación preescolar |
| I2 | Dirección Regional de Educación de Occidente. Circuito 01 | Centro Educativo público independiente | Primer año de EGB |
| I3 | Dirección Regional de Educación de Occidente. Circuito 01 | Centro Educativo público dependiente | Educación preescolar y primer año de EGB |

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (mayo, 2022).

3.6 Instrumentos de recolección de información

En la investigación cualitativa se hace uso de diversas técnicas para dar respuesta a las preguntas de investigación, en el presente estudio utilizó: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación no participante.

Figura 7. Instrumentos de recolección de información



Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (mayo, 2022).

3.6.1 Análisis documental

Con esta técnica, fue posible comprender la realidad social al analizar documentos, “consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido” (Monje, 2011, p.157). Es decir, de los documentos se extrajo información y para esto, se hizo una matriz, en la que aparecen los componentes de los programas de estudio del ciclo de transición (Ver anexo 1) y primer año de Educación General Básica (Ver anexo 2), relacionados con la lectura emergente en el nivel de preescolar y los de lectura inicial en el nivel de Educación General Básica. Además, se consultaron los planeamientos didácticos de las docentes, para visualizar los componentes relacionados con la lectura

emergente e inicial y el proceso de transición que abordan las profesionales en los salones de clases.

3.6.2 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista “permite recolección de información sobre la vivencia de las personas informantes” (Villalobos, 2017, p.289), es una reunión donde se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado con una intencionalidad. En este caso se realizó una entrevista semiestructurada, porque, aunque existía un guion preestablecido, se podía modificar si la investigadora lo consideraba necesario, como hace referencia Villalobos (2017). Las entrevistas se hicieron a docentes de preescolar y primer año y a directores de las instituciones seleccionadas. Se pretendía con ello, identificar el conocimiento de las docentes acerca de la lectura emergente y lectura inicial y su mediación.

En el caso de las directoras o directores se pretendía conocer su grado de involucramiento en el proceso de transición entre preescolar y primer año de la EGB en relación con las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial. Toda vez que en su rol de dirección la administración del currículo es una de sus funciones específicas.

Para la sistematización de las entrevistas se utilizó el Software Atlas Ti.

Conviene indicar que la Guía de entrevista correspondiente al Anexo 3, fue sometida a juicio de expertos para su validación, donde fueron partícipes 8 personas expertas en áreas afines a la investigación (Ver Tabla 8).

La validación por juicio de expertos se lleva a cabo para validar los instrumentos que serán utilizados en la investigación en términos de contenido, para esto un grupo de expertos se encarga de sugerir la eliminación o modificación de los ítems que lo requieran. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros

como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

Entre los criterios utilizados para seleccionar al panel que conforma el juicio de expertos se destacan: experiencia basada en experticia o evidencia, disponibilidad para participar, profesión afín al área a validar el contenido e imparcialidad.

Para llevar a cabo la aplicación del juicio de expertos, se contactó a las personas vía correo electrónico, donde se les explicó acerca de la investigación y el propósito de las entrevistas. Se les otorgó un lapso de 8 días naturales al momento de ser recibido el correo electrónico, para hacer la revisión y la devolución del instrumento con sugerencias.

Las profesionales que conformaron el juicio de expertas, plantearon sugerencias que mayormente se dirigían a la redacción de algunas preguntas, para lograr más claridad en la formulación de estas, por ejemplo, cambio de palabras, reestructuración de la pregunta o mejorar la redacción.

Asimismo, las juezas J1, J2 y J8, indicaron que las entrevistas eran muy extensas, por lo que se fusionaron algunas preguntas.

Por otra parte, la jueza J8, realizó una observación de fondo, al considerar relevante definir los conceptos de LEE y LEI, antes de hacer una pregunta a las directoras, pues indicó que es necesario iniciar con una explicación conceptual, para guiar al entrevistado.

Además, a sugerencia de la jueza J8, se agregó un extracto de la Constitución Política, el artículo 7, antes de plantear una pregunta a las directoras, para lograr una mejor contextualización y guiar al entrevistado.

También, la jueza J7, sugirió mencionar el nombre completo de las habilidades para mayor al plantear la pregunta.

La jueza J2, recomendó evitar el uso de palabras técnicas en ciertas preguntas para una mejor comprensión por parte de las entrevistadas.

Finalmente, la jueza J4, propuso solicitar un número determinado de limitaciones respecto al abordaje de la lectoescritura en el salón de clase, de modo que se estipularon 3, para limitar la pregunta y poder tener una explicación detallada de estos aspectos por parte de las docentes.

Tabla 8. Conformación del juicio de expertos

| Entrevista | Persona | Formación | Experiencia | Grado académico |
|----------------------|---------|---|---|-----------------|
| Educación preescolar | J1 | Psicopedagogía, psicología clínica, educación preescolar | Docente de niñez de 0 a 6 años, docente universitaria, atención clínica | Maestría |
| Educación preescolar | J2 | Educación especial (discapacidad múltiple, problemas de aprendizaje y discapacidad cognitiva) | Docente de educación especial, atención privada en el área de problemas de aprendizaje | Licenciatura |
| Educación preescolar | J3 | Licenciada en psicología educativa. Maestría en psicopedagogía. | 20 años de Experiencia en proyectos educativos de primera infancia, docente universitaria, elaboración de material educativo, y durante los últimos 10 años se ha especializado en la enseñanza de la lectoescritura. | Maestría |
| Primer año EGB | J4 | Educación primaria, psicopedagogía, atención a la diversidad. | Docente de educación primaria, profesora universitaria | Maestría |
| Primer año EGB | J5 | Educación preescolar, educación primaria, terapia física, gestora deportiva | Docente de primaria, tutorías en educación, fisioterapeuta, instructora de natación, | Licenciatura |

| Entrevista | Persona | Formación | Experiencia | Grado académico |
|----------------|---------|--|---|-----------------|
| | | | gestora deportiva | |
| Primer año EGB | J6 | Educación primaria, administración educativa, psicopedagogía, cooperativismo | Docente de primaria, docente universitaria, psicopedagoga | Maestría |
| Directoras | J7 | Educación preescolar, administración educativa | Docente de preescolar, directora de un centro infantil | Licenciatura |
| Directoras | J8 | Educación preescolar, administración educativa, mediación pedagógica, psicología, administración de empresas, relaciones internacionales | Trabajadora MEP, docente universitaria, directora de centro educativo, asesora de educación, jefa técnica 2 | Doctorado |

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (junio, 2022).

3.6.3 Observación no participante

La observación es un proceso sistemático utilizado para recolectar información de las personas observadas, en distintos momentos, Villalobos (2017), para esto se define el asunto a focalizar, en el caso de la investigación, la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica. Se hicieron tres observaciones a cada docente participante y se recolectó la información mediante el diario de campo. (Ver anexo 4). Esto con el fin de determinar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura y su vinculación con el periodo de transición a primer año de enseñanza general básica.

La sistematización de la información recopilada durante las observaciones con el diario de campo se realizó mediante una matriz comparativa por caso de estudio. De esta

forma, se pudo apreciar no solo las acciones metodológicas aplicadas para el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, sino la frecuencia con que eran utilizadas.

3.7 Procedimiento para la recolección de la información

Para llevar a cabo el desarrollo del estudio, se siguió el siguiente procedimiento: utilización de instrumentos de recolección de información relacionados de forma directa con el enfoque y tipo de investigación, en este caso, mediante un análisis documental para el cual se utilizó una matriz. Se reconocieron los componentes teóricos relacionados con lectoescritura emergente e inicial que se contemplan en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio de preescolar y primer año de Educación General Básica.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas, para las cuales se empleó una guía de entrevista, a las docentes de preescolar, primer año y directoras de las instituciones educativas, con el fin de determinar el conocimiento y percepciones que ellas tienen en relación con la lectoescritura emergente e inicial y el proceso de transición entre un nivel y otro.

Finalmente, se realizaron tres observaciones en cada grupo y se hizo una visualización del planeamiento docente para analizar la mediación pedagógica de las docentes respecto al desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente en educación preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, para esto se hizo uso de diarios de campo y de una matriz.

3.7.1 Fases de la investigación

Para la ejecución de la investigación, se siguieron las fases planteadas por Galeano (2012):

- **Fase 1.** Revisión bibliográfica: Se desarrolló una revisión bibliográfica con el fin de conocer el estado actual del tema en estudio, para esto, se indagaron investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con el tema. Lo anterior, para conocer los vacíos existentes del problema planteado y poder plasmar el diseño de la investigación cualitativa.
- **Fase 2.** Diseño del estudio de caso: Definición de objeto de estudio, selección de los participantes, en este caso directoras, docentes de preescolar y primaria que laboran en instituciones educativas públicas dependientes e independientes, en los niveles de preescolar y primer año de EGB. En esta fase también se hizo la selección de técnicas de recolección de información y se dio el proceso de validación de instrumentos.
- **Fase 3.** Desarrollo del estudio de caso: Durante esta fase se realizó el trabajo de campo, al llevar a cabo la aplicación de instrumentos, análisis documental de políticas públicas, programas de estudio, consulta de planeamientos docentes y observación a docentes. Es decir, es la fase de recolección de datos mediante la cual se obtuvo un conglomerado de información.
- **Fase 4.** Interpretación y análisis de la información recopilada: En esta fase se realizó el procedimiento para el análisis de la información, para esto, se trabajó la triangulación de datos, mediante la cual se obtuvieron categorías de análisis y finalmente se construyó un tejido discursivo que permitió plantear los hallazgos de la investigación.
- **Fase 5.** Presentación de resultados: En esta etapa se planteó el informe final de la investigación y se compartieron los hallazgos encontrados durante el proceso.

3.8 Diseño del método

En el presente apartado se hace referencia al tipo y enfoque de investigación, elementales para marcar la ruta metodológica utilizada para abordar el tema.

3.8.1 Enfoque de investigación

Se trata de una investigación cualitativa, que según Gurdíán (2007), intenta captar la realidad social a partir de la percepción que tienen los sujetos en estudio o la investigadora en el propio contexto. Es así como los métodos cualitativos buscan conceptualizar sobre la realidad, con base a los comportamientos de las personas estudiadas; al indagar las interacciones de persona a persona. Por lo tanto, “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Hernández *et al.*, 2014, p.9).

En este caso, la investigación responde al paradigma cualitativo interpretativo, porque interesa destacar el objeto de investigación, puntualmente, los predictores de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición entre el ciclo de transición y primer año de Educación General Básica, es decir, por medio de la información recolectada e interpretada se pretende generar conocimiento al analizar los procesos de lectoescritura y transición en preescolar y primer año en escuelas específicas de la región de San Ramón, en Costa Rica, al analizar dicho fenómeno se obtiene un acercamiento teórico que da una posible respuesta a la pregunta que originó el problema: ¿Cómo se median pedagógicamente las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

Siendo así, el enfoque cualitativo permite que el investigador haga su trabajo en contextos naturales, que se desarrolle e indague en ambientes reales, permitiéndole reconstruir una representación en profundidad, según plantea Ramos (2015).

A través del estudio, se describió de manera contextualizada lo que sucede en los dinámicos y múltiples ambientes seleccionados en instituciones educativas independientes y otra dependiente, así como en la política pública relacionada con lo que se plantea en los programas de estudios del ciclo de transición y primer año de Educación General Básica respecto de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y a partir de ahí, se identificaron las categorías y patrones obtenidos mediante las técnicas elegidas para la recolección de la información, para posteriormente generar constructos que ayuden a comprender y a explicar cómo se vive la realidad de la transición y lectoescritura en los niveles de preescolar y primer año tras conocer las acciones que realizan las docentes en las aulas, como alude Gurdían (2007).

En el desarrollo de la investigación, se generó un diálogo constante entre el cuerpo docente participante y la investigadora, lo que permitió un acercamiento al tema estudiado para entender cómo se desarrollan las habilidades predictoras de lectura en preescolar y primer año, y su vinculación con el proceso de transición de un nivel a otro. Por lo tanto, la información fue obtenida de forma directa del contexto y las personas, de manera que el sujeto cumple un rol activo y se genera una interrelación entre los participantes, según destaca Gurdían (2007).

Es decir, la relación sujeto-objeto es dialéctica, el sujeto busca conocer y entender las realidades, busca acercarse al objeto, de manera que se mantiene una conexión entre ambas partes, generándose así un diálogo de saberes entre la investigadora y los participantes, como hace referencia Gurdían (2007). El conocimiento se construye en interrelación con la cultura, formas de pensar, actuar, percibir y sentir

propias de los sujetos, por ende, se acepta el entendimiento de la realidad de forma distinta.

Se pretendió para el logro de los objetivos, realizar entrevistas y observaciones a los actores del proceso en el ciclo de transición y primer año, así como el análisis de la planificación docente, donde se evidenció la mediación de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición de un nivel a otro, es decir, fue fundamental en este caso, la perspectiva de los participantes y para obtenerla, la investigadora se convirtió en el instrumento principal, que se relacionó con los participantes e interpretó sus realidades; pues interesó conocer las múltiples dinámicas presentes en las instituciones educativas, así como la visión de cada participante que respondió a circunstancias y teorías distintas, permeada además, por las normativas existentes.

Es decir, se trabajó desde la concepción de realidades distintas, debido a que cada centro educativo es diferente e influyen en estos, las políticas públicas, los programas educativos de cada nivel, los conocimientos del cuerpo docente, las historias de vida de las personas participantes, que contribuyen a construir una realidad dinámica que influye finalmente en el aprendizaje de la niñez.

3.8.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde a un estudio de casos, que como aluden Carazo y Cristina (2006), es apto para aplicarlo en temáticas en las que se tiene poca indagación, además de que permite investigar sobre un fenómeno en su entorno real y comprender la dinámica en el contexto particular estudiado. “El Estudio de Caso en la Investigación Cualitativa es un proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular” (Durán, 2012, p.128).

En la investigación, interesó focalizar acerca de la mediación pedagógica en el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición, en tres centros educativos, fijando la atención en el ciclo de transición y primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, de manera que se realizó un abordaje profundo en las instituciones seleccionadas, por ende, se tuvo mayor comprensión del fenómeno, para entender qué ocurre, cómo y por qué. De ahí que se seleccionaron poblaciones anexas e independientes, dado que las realidades son particulares en ambos ambientes, logrando así, obtener una descripción de cada caso, es decir, de cada grupo seleccionado, para comprender cómo funciona en cada espacio, la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura y su vinculación con el periodo de transición a primer año de Educación General Básica.

Se seleccionó el estudio de caso descriptivo, porque es una forma de analizar la situación real en las instituciones anexas e independientes seleccionadas, para esto se presenta un informe detallado de la situación que está en estudio, sin fundamentación teórica, aportando información básica sobre el tema investigado. (Monje, 2011 y Galeano, 2012).

Por lo tanto, se estudiaron las partes que conforman el quehacer docente de cada grupo seleccionado, al utilizar la observación, la entrevista, el análisis documental de planeamientos docentes, es decir, la información proveniente de la visión de los sujetos, en este caso, las docentes; lo que ayudó a comprender la experiencia que lleva a los estudiantes a vivenciar el proceso de transición de un nivel a otro y a adquirir el proceso de lectoescritura. Siendo así, como destaca Galeano (2012), se localizaron cuatro casos que se convirtieron en las unidades de análisis, donde cada aula representó un caso que es objeto de interés para conocer en profundidad, cada uno de ellos, la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación en el periodo de transición de un nivel a otro, por lo tanto el estudio de caso se convirtió

en una herramienta adecuada para conocer y entender la dinámica en que se desarrolla el ambiente pedagógico en las aulas elegidas.

Por consiguiente, una vez finalizado el estudio de casos, se contrastó lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica que en la cotidianeidad se lleva a cabo en las aulas, relacionada con las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y el periodo de transición entre preescolar y primer año de EGB, saliendo a relucir en este punto, la relevancia del estudio de casos para resolver la incógnita principal.

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

Mediante el análisis de información fue posible documentar y revisar la información obtenida para posteriormente analizarla y dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Para dicho análisis se contó con varias fuentes de información y datos recolectados mediante técnicas en las que participaron diferentes actores, para obtener información confiable y con alta credibilidad.

Es así como el análisis se realizó desde distintos vértices que se describen a continuación. En primera instancia se llevó a cabo un análisis documental, donde se incluyeron los programas de estudio de Preescolar y primer ciclo, así como las políticas curricular y educativa vigentes, debido a que son las que sustentan el trabajo de aula mediante los programas de cada nivel educativo; específicamente, se realizó una matriz que contiene los documentos contemplados para el proceso educativo vigentes, a saber:

- Programa de Estudio de Español primer Ciclo Ministerio de Educación Pública
- Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública
- Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública

- Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía
- Política Educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad
- Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar (2021)
- Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo (2022)

Además, se contemplaron dentro de la matriz, aspectos como el marco filosófico, enfoque curricular, lineamientos teóricos y vinculación con los predictores de lectura emergente e inicial presentes en el estudio.

Como segundo punto, se trabajó con la transcripción de los datos extraídos de las entrevistas semiestructuradas aplicadas al cuerpo docente y directoras de instituciones dependientes e independientes de Preescolar y primer Ciclo de la EGB, así como los diarios de campo obtenidos mediante las observaciones en las aulas.

Se sistematizaron las entrevistas utilizando el Software Atlas Ti. Para esto se dividió la información obtenida por casos y se analizaron en el software los casos con la información vinculante a cada uno, posibilitando que se identificaran los códigos de las categorías y subcategorías en los diferentes casos del estudio.

Se crearon las categorías y subcategorías tomando como eje central, el marco teórico de la investigación, así como la información obtenida por parte de las personas participantes en las entrevistas y observaciones, esto a su vez, posibilitó la reducción de la información relevante para el estudio.

Posteriormente, se formó un libro de códigos (anexo 6), para comparar las categorías y subcategorías entre sí, y agruparlas en temas relacionados, según la información obtenida, donde surgieron además, categorías y subcategorías emergentes, para poder contrastar lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica en preescolar y primer año acerca de las habilidades predictoras

de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición entre preescolar y primer año de EGB.

De la información recabada y procesada, se encontraron ideas similares y relevantes, que surgieron con regularidad, estas se tomaron como unidades de análisis y se colocaron en una misma categoría. De manera que cada categoría fue conformada por la esencia de los contenidos, es decir, palabras claves de la información obtenida a partir de los diversos instrumentos de recolección, para lograr unificar los criterios planteados.

A partir de los códigos, se procedió a identificar los principales resultados del estudio que fueron analizados cualitativamente con la triangulación de categorías, técnicas y fundamentos teóricos obtenidos durante el proceso de investigación.

Para el análisis de casos, se partió de las categorías definidas para el logro de los objetivos, donde fue posible hacer compilaciones de contenidos comunes en la información recopilada, permitiendo un análisis y comparación de estas, al tomarse en cuenta los cuatro casos para su desarrollo, de manera que el material destacado preserva lo esencial de los contenidos.

Por último, se realizó el análisis de los planeamientos elaborados por las personas docentes participantes del estudio. Para esto, se tomaron los documentos recibidos por el cuerpo docente y se visualizaron por caso. Seguidamente, se contrastó lo anotado en estos, con la información obtenida en el análisis documental de políticas vigentes en el país y el análisis documental de los programas de estudio de cada nivel.

Es decir, se llevó a cabo la triangulación de datos con el apoyo de matrices, diarios de campo, sistematización de las entrevistas y la percepción de la investigadora a partir de los supuestos teóricos que guiaron la investigación, porque permitieron contrastar las distintas percepciones, con la teoría existente, lo que conduce a interpretaciones consistentes y válidas, es decir, a partir de diferentes fuentes informativas, se determinaron coincidencias, según hace referencia Guardián (2007).

El proceso expuesto anteriormente, permitió iniciar la triangulación múltiple de diversas fuentes de información, logrando así, la creación de un tejido discursivo con el cual posteriormente se plantearon hallazgos.

Finalmente se cierra el apartado del análisis, con la discusión de resultados y limitaciones enfrentadas de la investigación.

3.10 Consideraciones éticas

En el presente apartado se hace referencia a las consideraciones ética que se siguieron en la investigación a fin de respetar y proteger a las personas participantes en el estudio, de modo que se veló por su bienestar en todo momento.

Se plantearon como elementos fundamentales que los resultados de la investigación benefician a la población, que hubo honestidad y transparencia en la comunicación entre los involucrados en la investigación y que la totalidad de la información suministrada fue verídica.

Aunado a lo anterior, la investigadora veló por la existencia de un consentimiento informado (anexo 5), aprobado por los participantes como requisito para ser parte de la investigación, de modo que hubo seguridad de que los participantes estuvieron conformes con participar en esta.

Además, la información otorgada fue utilizada de forma estrictamente confidencial, profesional y de modo que no comprometiera la ética o moral de los participantes. Es decir, se mantuvo la confidencialidad de datos y la privacidad de los participantes, por lo que la información suministrada fue analizada para fines exclusivamente investigativos, siendo así, el nombre de los participantes no fue revelado en ninguna publicación relacionada con la investigación y se mantuvo su anonimato haciendo uso de nomenclatura para identificarlas, por ejemplo, las directoras se nombraron como D1, D2 y D3; mientras que el cuerpo docente fue reconocido como P1, P2, P3 y P4.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se exponen los principales resultados de la investigación del programa Maestría en Educación con especialidad en Lectoescritura inicial, la cual tiene como problema general *¿Cómo se median pedagógicamente las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?* y como sub problemas derivados, los siguientes:

- ¿Cuáles son los componentes teóricos relacionados con la lectura emergente en el nivel de preescolar y los de lectura inicial de Educación General Básica contemplados en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica?
- ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente en la niñez de **Educación Preescolar** y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?
- ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo habilidades predictoras de lectura inicial en **Educación Primaria** y su vinculación con la lectura emergente en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?
- ¿Cuál es la vinculación que existe entre lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica en preescolar y primer año respecto de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial durante el periodo de transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

4.1. Presentación y análisis de resultados

A fin de responder a los subproblemas planteados, se delimitó realizar una investigación referida a la Mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial y su vinculación con el periodo de transición entre Educación Preescolar y Educación General Básica en Costa Rica durante el 2022, con la realización de un proceso investigativo cualitativo de estudio de casos.

Tal como se indicó en el capítulo de metodología, se procedió a realizar un análisis documental, con el cual inicia dicho apartado, además, el análisis de datos extraídos de las entrevistas semiestructuradas, observaciones y revisión de planeamientos, estos últimos se aplicaron a docentes y directoras de instituciones dependientes e independientes de Preescolar y primer Ciclo de la EGB.

Con la sistematización de las entrevistas, diarios de campo y planeamientos se identificaron los códigos de las categorías y subcategorías en los diferentes casos del estudio.

A partir de los códigos, se procedió a identificar los principales resultados del estudio que fueron analizados cualitativamente con la triangulación de categorías, técnicas y fundamentos teóricos obtenidos durante el proceso de investigación.

Finalmente se cierra el capítulo con la discusión de resultados y limitaciones enfrentadas de la investigación.

4.1.1 Políticas públicas vigentes en Educación y Programas de estudio en los niveles de Preescolar y de primer ciclo de la Educación General Básica: relación con la lectura emergente e inicial

A continuación, se presenta el análisis de las políticas curricular y educativa vigentes y de los programas de estudio de Preescolar y primer ciclo, para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los componentes teóricos

relacionados con la lectura emergente en el nivel de Preescolar y los de lectura inicial en Educación General Básica contemplados en las políticas públicas en educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica?¹

Para efectos de la investigación, se analizaron las políticas educativas vigentes, debido a que son las que sustentan el trabajo de aula mediante los programas de cada nivel educativo, a saber:

- Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía 2016.
- Política Educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad 2017
- Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública 2014.
- Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública 2015.
- Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar 2021.
- Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo 2022.

4.1.1.1 Política curricular, en el marco de la visión *Educar para una nueva ciudadanía*

Educar para una nueva ciudadanía constituye el lema de la Política Curricular 2015, aprobada por el Consejo Superior de Educación (CSE) en noviembre del 2016.

Según destaca el CSE, dicha Política Curricular aboga entre otros, por la formación integral de las personas, con criticidad, autónomos, que respeten la diversidad,

¹ El análisis documental de las políticas públicas vigentes y de los programas de estudio se realiza con base en la documentación obtenida en la página web del Ministerio de Educación Pública.

comprometidos, responsables socialmente, destaca, además, la acción humana desde lo individual hasta lo global y planetario.

Tal como se indica en la presentación del documento, la Política Curricular es la base que sustenta los programas y proyectos curriculares del Ministerio de Educación Pública. Ante dicha declaratoria, la política se basa en los derechos humanos, entendidos como “un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida” (Consejo Superior de Educación, 2016, p.11) y los deberes ciudadanos que garantizan que “el proceso educativo se enlace con la realidad social, cultural, ambiental y económica del contexto inmediato, así como de país y de la región” (Consejo Superior de Educación, 2016, p.12)

Con la idea de desarrollar una educación para la vida, se sustenta la política en tres pilares fundamentales, como hace referencia el Consejo Superior de Educación (2015): La educación para el desarrollo sostenible, La ciudadanía digital con equidad social y el fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional.

Es así como se aspira formar seres humanos libres, autónomos, críticos y autocríticos, con un desarrollo integral, orientados hacia sí mismos y hacia la sociedad, hacia lo local y hacia lo planetario. Un ser humano conocedor profundo de su contexto y de su historicidad, capaz de interiorizar las necesidades de los demás, ser respetuoso de la diferencia, colaborador, activo, socialmente responsable, que asuma compromisos, que participe activamente en la búsqueda de soluciones, que piense por sí mismo, establezca conexiones y que genere cambios (Consejo Superior de Educación, 2016, p.3).

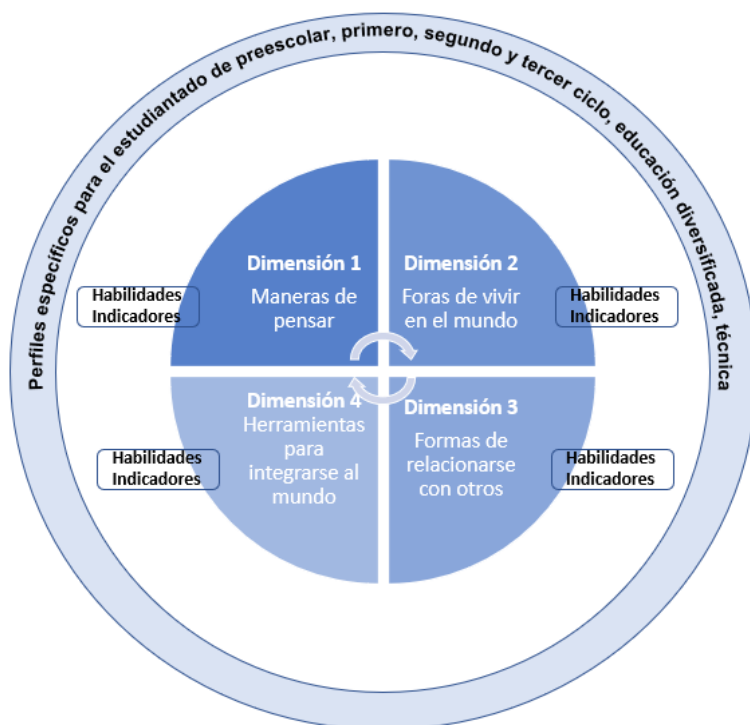
Con dicha aspiración, como parte de la transformación curricular es que la política se aparta de la memorización como fuente para adquirir conocimientos y se fundamenta en el desarrollo de habilidades, entendidas estas como: “capacidades aprendidas por la población estudiantil, ... por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas de cómo apropiarse del

conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje”, (Consejo Superior de Educación, 2016, p.28).

Con base en lo planteado con anterioridad la Política Curricular define las habilidades en cuatro dimensiones, a saber: maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otras personas y herramientas para integrarse al mundo.

Dado que con la Política Curricular se busca orientar la mediación docente, de cada dimensión se desprenden una serie de habilidades e indicadores y se definen, además, los perfiles específicos de las personas estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo con el propósito de que ejerzan una nueva ciudadanía en el Siglo XXI.

Figura 8. Perfiles específicos para el estudiantado y política curricular



Fuente: Elaboración propia a partir de CSE (2015).

4.1.1.2 Política educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Se analiza la política educativa desde su génesis para una mayor comprensión. La Ministra de Educación en ejercicio en el 2017, la Dra. Sonia Marta Mora Escalante, plantea algunas de las consideraciones que tomó en cuenta el CSE para crear una nueva política educativa. Entre otros, destaca “la nueva realidad” que se ha venido perfilando y con ella una “emergente y novedosa visión educativa” (p.3).

Refiere que la visión mencionada se ha materializado en varias acciones como cambios normativos, innovaciones y nuevos programas de estudio aprobados en los últimos años: más de veinte nuevos programas (MEP, 2017).

Destaca dos antecedentes fundamentales a la nueva política educativa, primero la Política educativa Hacia el Siglo XXI, aprobada por el CSE el 8 de noviembre de 1994 y segundo, el documento denominado: *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*, aprobado en junio de 2008, apunta la señora Ministra, que “la nueva política educativa denominada, La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, es heredera de los importantes avances mencionados” (MEP, 2017, p.4). Conviene indicar en este punto que debieron pasar 23 años para que surgiera la nueva política educativa, actualizada y contestataria a la realidad social, política y económica del momento.

Es a partir de un proceso de consulta participativo y riguroso donde se creó la política en diferentes fases: **la preparatoria** que consistió en el análisis del estado del arte, el estudio de resoluciones y disposiciones del CSE y la consulta a instancias internas y a personas expertas; **la fase de construcción** se desarrolló en tres momentos, 1. Sistematización de innovaciones promovidas al interior del MEP, paralelo a ello, se llevó a cabo un análisis crítico del contexto educativo de cinco países con evidencia científica, 2. Análisis del marco jurídico nacional e internacional con incidencia en el ámbito educativo y

3. La recolección de información cualitativa por medio de siete grupos de discusión, a saber: docentes de varias regiones y ofertas educativas, asesores académicos del MEP, líderes estudiantiles de secundaria de diferentes regiones y ofertas educativas, directores y directoras regionales, representantes de la sociedad civil y directores y directoras del Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional. La tercera y última etapa del proceso, **la fase de análisis y decisión final**, liderada por la Comisión especial nombrada para dicho efecto por el CSE, quien analizó la propuesta para generar un texto y discutirlo en el seno de ese órgano colegiado. Conviene indicar que se realizaron consultas al CSE y a sectores del ámbito educativo, por último, se cerró la discusión a partir de la validación de un juicio de cinco personas expertas en relación con los principales componentes y enfoques en que se sustenta la nueva política (MEP, 2017).

En el 2017 la ministra en ejercicio plantea que la creación de la política educativa le permite al CSE

entregarle al país una política educativa a la altura de los nuevos tiempos, nacida en el nuevo siglo y que, por sus alcances, se convierte en un peldaño más en el camino hacia la consolidación de una Política de Estado en materia educativa. (MEP, 2017, pp. 8-9).

La política se estructura en apartados, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 9. Resumen de los apartados de la política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

| | |
|---|--|
| <p>A. Sobre el marco filosófico y conceptual</p> | <p>Paradigma de la complejidad: el ser humano es un ser auto-organizado y auto-referente, es decir que tiene conciencia de sí y su entorno [...] este paradigma: permite ampliar el horizonte de formación, pues considera que la acción humana, por sus características, es esencialmente incierta, llena de eventos imprevisibles. (MEP, 2017, p.11).</p> <p>Paradigma del humanismo: cada persona se considera responsable de su vida y de su autorrealización. La educación en consecuencia,</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| | <p>está centrada en la persona. (MEP, 2017, p.12).</p> <p>Paradigma del constructivismo social: propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de las personas estudiantes. El propósito se cumple cuando se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes. (MEP, 2017, p.12).</p> <p>Paradigma del racionalismo: se sustenta en la razón y en las verdades objetivas como principios para el desarrollo del conocimiento válido ha sido fundamental en la conceptualización de las políticas educativas costarricenses. (MEP, 2017, p.13).</p> |
| <p>B. Sobre los principios y ejes que permean las Política Educativa</p> | <p>Principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad como principio nuclear que articula otros principios clave: • Inclusión y equidad • Respeto a la diversidad la multiculturalidad y pluriculturalidad • Igualdad de género • Sostenibilidad • Resiliencia • Solidaridad • Metas educativas que fomentan la formación humana para la vida. <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación centrada en la persona estudiante • La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos • La educación para el desarrollo sostenible • La ciudadanía planetaria con identidad nacional • La ciudadanía digital con equidad social • La evaluación transformadora para la toma de decisiones |
| <p>C. Orientaciones para una nueva realidad</p> | <p>Sobre la transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje. Se concibe a partir de las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nuevas maneras de pensar ○ Formas de vivir en el mundo ○ Formas de relaciones con otras personas ○ Herramientas para integrarse al mundo • La educación como un proceso a lo largo de la vida |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La ciudadanía del siglo XXI. • Ciudadanía digital e innovación • Espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona en el centro educativo • Desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI: <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación de la primera infancia: un derecho, un reto y una oportunidad. ○ Educación primaria: bases para una educación a lo largo de la vida ○ Educación secundaria, preparación para la vida ○ Educación técnica, base de una cultura emprendedora ○ Educación para personas jóvenes y adultas, un compromiso por cumplir. ○ Educación superior: calidad y rendición de cuentas ○ Educación parauniversitaria ○ Educación universitaria • Evaluación de los procesos educativos <p>Sobre la transformación profesional docentes: papel del docente y formación permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La persona docente, clave en los procesos de aprendizaje • Formación inicial • Desarrollo continuo de la profesión docente • Un modelo de formación permanente <p>Sobre la transformación institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación estudiantil • El papel decisivo de las familias • La profesión docente desde la perspectiva institucional • El centro educativo como eje de la calidad • El nuevo papel de la infraestructura educativa • Superar la barrera de la desigualdad • Las direcciones regionales educativas vasos comunicantes fundamentales del sistema educativo nacional • Una cultura de rendición de cuentas • Una gestión institucional basada en la mejora continua y en la planificación para obtener resultados • Los sistemas de información y las decisiones fundadas en la |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>evidencia la investigación rigurosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mejora continua de la gestión institucional y la flexibilidad en la gestión administrativa • Una inversión educativa creciente • Gestión orientada al desarrollo sostenible <p>Sobre la transformación para una gestión educativa que redefine su nexos con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • La creación de redes regionales en el sistema educativo • Una comunidad educativa abierta, dinámica e innovadora • El vínculo constructivo entre el sistema educativo y los medios de comunicación social • El diálogo permanente con las organizaciones magisteriales • La búsqueda de nuevas alianzas • Una gestión enriquecida por el vínculo con el entorno internacional • Un trabajo coordinado para articular la política educativa con la política pública • La educación un compromiso y una responsabilidad de todas y todos. (MEP 2017). |
|--|--|

Elaboración propia (2022), a partir de Consejo Superior de Educación (2016).

Los apartados referidos en la Política Educativa LA PERSONA: centro el proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad dan cuenta de los alcances de la educación costarricense en sus diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Resulta una política pensada para una sociedad transformada, donde la persona asume en gran parte su desarrollo, aprendizaje, huella ecológica y ciudadanía sin perder de vista el entramado social al cual pertenece.

La lógica de acción que se proyecta tanto en la política curricular como en la educativa deviene en la aplicación de los programas de estudios de cada nivel educativo, de ahí la relevancia de analizar para efectos de la investigación los programas de Educación Preescolar y de primer Ciclo de español.

4.1.1.3 Programa de estudio de español. Primer Ciclo en la Educación General Básica

El programa de estudio de español para el Primer Ciclo en la Educación General Básica surge en mayo del año 2013. Ante la evidencia científica de que las y los estudiantes “no sabían leer”, según los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Se encontró que el 67% de los jóvenes posee apenas un dominio de lectura y además muestra dificultades para responder preguntas que requieren mayor análisis e interpretación (MEP, 2013b, p.8).

Es así como la pretensión con dicho programa fue lograr una educación para la vida y la convivencia, así como “sentar las bases para el dominio integral de la lengua y la capacidad comunicativa” (MEP, 2013b, p.7), de modo que los seres humanos puedan entender y expresarse en todos los ámbitos de la vida.

Conviene indicar, que con el programa surgen cambios en el tema de la lectoescritura, porque en este se concibe el lenguaje como base de las áreas del saber, así como para el desarrollo de la identidad personal, como señala MEP (2013b):

Este programa de estudio se formula a partir de la idea de que hablar, escuchar, leer y sobre todo escribir, son formas vitales de desarrollar nuestra identidad y de comunicarnos con los demás. Así, el lenguaje se convierte en una herramienta básica para cualquier proceso educativo, cuyo objetivo esencial es la formación de la identidad, o más exactamente, los procesos individuales y sociales de construcción de nuestra identidad con base en la capacidad de argumentar, de dialogar, de simpatizar, de discrepar y de expresar esos que somos: “la síntesis de lo diverso.” (p.7)

En dicho contexto se concibe la lectura como recurso para el disfrute, para desarrollar la creatividad, el aprendizaje, la comprensión lectora y se espera que los

estudiantes adquieran gusto por la lectura. Un aspecto relevante en el programa de español que resulta innovador es la integración de primer y segundo año de primaria en un solo proceso de aprendizaje, atendiendo ese continuum, la evaluación del primer año es formativa donde se realiza un informe cualitativo de avance, en consecuencia, la promoción es hasta el segundo año de la primaria.

Como se indicó en párrafos anteriores, en enfoque de la asignatura de español se propone desarrollar la competencia comunicativa y lingüística, para ello las diversas formas de interactuar que potenciaría dicha competencia constituyen las prácticas sociales del lenguaje, en palabras del MEP (2013b) “las distintas formas de acercamiento personal, dan contexto comprensión y sentido a la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (p.15), en ese contexto las prácticas sociales del lenguaje están determinadas por:

- El propósito comunicativo: cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe, se hace con un propósito determinado por los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos.
- El contexto social de comunicación: nuestra manera de hablar, escribir, escuchar y leer está determinada por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da una situación comunicativa.
- Los destinatarios: se escribe y se habla de maneras diferentes para ajustarse a las expectativas de las personas que lo leen o escuchan.
- El tipo de texto involucrado: se ajusta el formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros muchos elementos según el tipo de texto que se produce: todo con la finalidad de comunicar con éxitos los mensajes escritos (MEP, 2013b, p.15)

Para efectos de profundizar en el propósito del primer año en relación con la lectura inicial, el programa destaca que, al finalizar ese año, se espera que el estudiante sea capaz de (p.17):

- Apropiarse del código del lenguaje escrito.
- Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos.
- Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos.
- Interesarse por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos.
- Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos.

Para ello puntualiza el programa algunas definiciones teóricas y conceptos, a saber:

- **Conciencia fonológica:** “habilidad para identificar, segmentar, combinar (de forma intencional), los sonidos de las unidades subléxicas de las palabras orales” (p. 24). Además, se establecen varios aspectos de la conciencia fonológica: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonética.
- **Principio alfabético:** “conocer la correspondencia entre fonema y grafema” (p.25).
- **Vocabulario:** “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras, de los conceptos a los que se refieren, como las situaciones de uso con eficacia y adecuación” Murillo (2011), citado en MEP (2013).

En otro apartado del programa se ofrecen acciones didácticas permanentes para el trabajo de dichas habilidades, así como orientaciones para el desarrollo de las áreas comunicativas, a saber:

- La comunicación oral: expresión y comprensión.
- Aprendizaje de la lectoescritura: desarrollo de la conciencia fonológica, para comprender en qué consiste la conciencia fonológica se cita a Morais (1998) en el programa cuando señala que “aprender a reconocer las palabras escritas implica el paso de la utilización inconsciente de las representaciones fonológicas a su uso consciente”, aduce además el programa que “las habilidades de conciencia fonológica pueden mejorarse con la práctica sistemática desde edades tempranas” (MEP, 2013, p.24).

Se asegura que cuando la niñez ha desarrollado habilidades fonológicas antes o durante el aprendizaje de la lectoescritura, resultan ser mejores lectores o escritores que quienes no han recibido este tipo de preparación.

Debido a lo anterior es que se considera imprescindible trabajar en los siguientes aspectos de la conciencia fonológica:

- La conciencia léxica: habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manejarlas de forma deliberada.
- La conciencia silábica: habilidad para segmentar las sílabas que componen las palabras.
- La conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar y manejar el fonema de inicio, final y la rima de las sílabas.
- La conciencia fonética: habilidad para segmentar y manejar las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. (Defior, en MEP, 2013).

Conviene indicar que aun cuando el programa no propone un único método para la enseñanza de la lectoescritura inicial, si plantea unos principios básicos que devienen de las investigaciones científicas más recientes (Dehaene, 2007,2009,2011 citado en MEP, 2013):

a. Principio de la enseñanza explícita del código alfabético

Unidad en la diversidad

Semejanzas y diferencias que distinguen un grafema de otro

Movilidad de letras o de grafemas

Correspondencia espacio y tiempo

Discriminación en espejo

b. Principio de aprendizaje activo asociando lectura y escritura

c. Principio de transferencia del aprendizaje explícito al implícito

d. Principio de la participación activa, atención y motivación

e. Principio de adaptación al nivel de desarrollo de cada estudiante

De la codificación a la comprensión: procesos paralelos

a) La fluidez

b) Vocabulario

c) Activación de conocimientos previos

El disfrute de la lectura y la literatura. (MEP, 2013, pp. 26 – 30)

Posterior al detalle relacionado con la lectoescritura inicial aparece en el programa otro apartado denominado **Orientaciones metodológicas para el desarrollo de las unidades de los dos primeros años de la Educación General Básica**, cuyo propósito

es guiar al personal docente en los contenidos propios del área de español, del cual se presenta una síntesis analítica en las tablas a continuación.

Tabla 10. Orientaciones para el desarrollo de conciencia fonológica

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Conciencia fonológica | ACCIONES DIDÁCTICAS PERMANENTES | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el desarrollo de la conciencia fonológica por medio de actividades que promuevan la exploración de fonemas y grafemas (p.19). |
| | UNIDAD DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL PARA LOS DOS PRIMEROS AÑOS | <p>Conciencia fonológica (p.61)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rimas, trabalenguas, poesías, canciones. – Oposición de vocales: pala-pelo/pato-pito. – Contraste por ausencia: una-luna. Presencia de un fonema: lobo-globo. – Palabras con la misma vocal: Pepe-mete/ saca-capa. – Palabras con vocales diferentes: lima- lema/ cola-cala. – Fonema entre una vocal y una consonante: pala-mala, meta-mete. – La diferencia entre las palabras con vocales iguales y consonantes diferentes: cama-lana/pila-tina. – Fonemas iniciales – finales en las palabras. – Fraccionar palabras – sílabas. – Palabras con más o menos sílabas. – Contar sílabas. – Aparear sílabas. – Segmentar sonidos. – Contrastar vocales. – Elementos Paralingüísticos (voz, intensidad, volumen, ritmo, vocalización, pronunciación). – Oposición fonológica (vocal tónica / vocal átona (cama– cana, paja – caja, vamos –manos). <p>El vocabulario en la expresión oral (p.64-65).</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Fonema inicial y final de palabras. - Similitudes y diferencias entre palabras. |
| | <p>PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA</p> | <p>Conciencia fonológica (p.90).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonoridad convencional. - Correspondencia entre oralidad y escritura. - Viñetas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imágenes publicitarias. - Sonidos de su entorno. - Relación fonema con la imagen. - Representación gráfica de fonemas (cursiva e imprenta). - Elementos comunes y distintos de los grafemas. <p>Conciencia fonológica (p.91-92)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación fonema – grafema. - Transcripción fonema- grafema. - Letras o seudoletas (garabatos). - Reproducción de patrones de grafemas. - Fonemas iniciales, medios y finales - Separación de fonemas y grafemas. - Fonemas en una palabra. - Rimas. - Grafemas con fonemas iguales (mayúscula – minúscula). - Número de sílabas en una palabra. - Grafemas en mayúscula –minúscula, cursiva e imprenta. - Elementos comunes y distintos entre los grafemas - Relación fonema – grafema. - Combinación de fonemas - grafemas. - Unión de fonemas. - Trazos dirigidos de grafemas (ubicación espacial, direccionalidad, tamaño, forma). - Seguimiento de instrucciones orales. - Reproducción de patrones de grafemas. |

| | | |
|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Formación de palabras y sílabas partiendo de los fonemas y grafemas. - Reemplazo de fonemas y grafemas. - Modificación del orden de fonemas y grafemas. |
| | <p style="text-align: center;">UNIDAD DE ARTICULACIÓN ENTRE LA PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA Y LA SEGUNDA UNIDAD DE LECTOESCRITURA</p> | <p>Elementos constitutivos de la conciencia fonológica en la lectura y escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica en la lectura y escritura. - Fonemas con representaciones gráfica distintas: mayúsculas y minúsculas. - /k/ c, q, k /s/ s, c, z /b/ v, b. - Uso de rimas, trabalenguas, poesías, canciones, entre otros. - Oposición de vocales: pala-pelo/ pato-pito. - Contraste por ausencia: una -luna. Presencia de un fonema: lobo-globo. - Palabras con el fonema de dos vocales iguales: Pepe-mete/saca-capá. - Fonema de una vocal diferente entre dos consonantes: lima-lema/ cola-cala. - Fonema de una consonante entre dos vocales: pala-mala, meta-mete. - La diferencia entre las palabras con vocales iguales y consonantes diferentes: cama -lana/pila-tina. - Fonemas iniciales – finales en las palabras. - Fraccionar palabras – sílabas. - Palabras con más o menos sílabas. - Contar sílabas. - Aparear sílabas. - Segmentar sonidos. - Contrasta vocales. |

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2013b).

Tal y como se visualiza en la tabla anterior, el programa de estudio para primer año de EGB sí involucra la conciencia fonológica entre sus contenidos curriculares, sin embargo, aunque dentro del marco teórico del programa, se especifica la importancia de

trabajar en los distintos aspectos de la CF, a saber: conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica; en el desarrollo de los contenidos no se observa una división en este sentido.

Además, se reflejan dentro de lo contenidos relacionados con conciencia fonológica, componentes vinculados con el principio alfabético.

Tabla 11. Orientaciones para el desarrollo del vocabulario

| | | |
|--------------------|---|--|
| Vocabulario | ACCIONES DIDÁCTICAS PERMANENTES | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer, según la situación comunicativa, las diferencias en el uso de los distintos vocablos (p.19). • Fortalecer la capacidad perceptiva de los distintos matices de significación con que puede ser empleada una misma palabra según el contexto del enunciado (p.19). • Promover experiencias que conlleven al estudio o incorporación de un vocabulario general de comunicación (p.19). |
| | UNIDAD DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL PARA LOS DOS PRIMEROS AÑOS | <p>Características de las prácticas sociales orales del lenguaje (p.62).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulario adecuado a la situación comunicativa. <p>La escucha atencional, comprensiva y apreciativa de textos literarios y no literarios (p.63).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocabulario adecuado a la situación comunicativa. <p>El vocabulario en la expresión oral (p.64-65).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Seguridad, fluidez, claridad, coherencia, vocabulario variado y variado. – Vocablos y expresiones que impliquen un grado creciente de precisión y abstracción. |
| | PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA | Escritura y lectura de textos orales: instrucciones, relatos, anécdotas, documentales |

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2013b).

Tal como se observa en la tabla anterior, el vocabulario es considerado como un elemento esencial dentro de la comprensión oral en los primeros años, aspecto que se ve reflejado en la mediación pedagógica observada, cuando el personal docente se asegura de la niñez comprenda las palabras desconocidas, no necesariamente en la planificación.

Tabla 12. Orientaciones para el desarrollo del principio alfabético

| | | |
|-----------------------------|----------------------------------|--|
| Principio alfabético | PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA | Correspondencia entre oralidad y escritura <ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia letra-grafía (gradual), hasta completar con todas las letras y grafías para formar los enunciados. |
|-----------------------------|----------------------------------|--|

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2013b).

Según se refleja en la tabla anterior, es posible observar dentro del apartado de principio alfabético, pocos contenidos curriculares, debido a que estos se encuentran ubicados dentro del apartado de conciencia fonológica.

De igual forma, es significativo destacar que, para efectos del programa, se incluye en la mayor parte del documento, el principio alfabético bajo el término correspondencia entre fonema grafema, popularmente conocido de esta forma por el cuerpo docente.

Tabla 13. Orientaciones para el proceso de transición

| | | |
|------------------------------|----------------------------------|---|
| Proceso de transición | PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA | Elementos significativos de la adaptación escolar (p.90) <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia regular a lecciones. - Rendimiento escolar. - Expresión de ideas y sentimientos. - Relación con sus pares. - Relación con otros. - Participación en las diferentes actividades. - Comportamientos y actitudes. (MEP, 2013) |
|------------------------------|----------------------------------|---|

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2013b).

La tabla anterior muestra como en la primera unidad de lectoescritura se incluyen elementos que conducen a la adaptación escolar como parte del proceso de transición entre preescolar y primer año de la EGB, declaratoria fundamental en los procesos coordinados de transición entre niveles como lo estipula el Ministerio de Educación Pública.

4.1.1.4 Análisis Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública

El programa de Estudio Educación Preescolar se crea en el año 2014 con la intención de atender los cambios sociales, científicos y tecnológicos de la actualidad.

Tal como se indicó en el apartado de marco teórico de este estudio, el objetivo que el programa establece para la Educación Preescolar, “radica en el desarrollo de todas las potencialidades e intereses de nuestros niños y niñas, al tiempo que se satisfacen sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras a través de un abordaje pedagógico integral” (MEP, 2014, p.8).

También, en el apartado del referente teórico se presenta el marco filosófico, el enfoque curricular, los lineamientos teóricos y lo relativo a la articulación entre preescolar y primer Ciclo y la Unidad Comunicación y expresión y representación donde destacan la expresión oral, la comprensión oral, la conciencia fonológica la lectura y la escritura.

Conviene retomar en este punto, la amplia discusión presente en el Séptimo Informe del Estado de la Educación (2019), acerca de la implementación del Programa de Estudios de Educación Preescolar, donde se presenta la investigación que lleva por nombre “fidelidad en la implementación: un enfoque necesario para el seguimiento del programa de preescolar”, que presenta con detalle los hallazgos y retos de la aplicación de dicho programa.

Se plantean como mayores fortalezas o virtudes las siguientes:

- metodología por procesos, con niveles y metas establecidas
- evaluación individualizada y con instrumentos
- contempla más la participación de los niños, sus necesidades e intereses
- integra los aprendizajes por procesos secuenciales
- profundiza el proceso de desarrollo de habilidades
- exige mayor reflexión e investigación de las docentes
- contenidos más claros y profundos
- cambia la ambientación de las aulas (Estado de la Nación, 2019, p. 63)

Así mismo, destaca el Estado de la Educación (2019), que actitudes frente al programa muestran diferencias marcadas entre las docentes, lo más preocupante es que las prácticas de aula observadas “entran en contradicciones con los lineamientos teóricos y/o metodológicos del programa” (p.69), señalamiento que también hacen las supervisoras de prácticas profesionales de las universidades, cuando indican que “lo que se observa en las aulas es una implementación “híbrida”: el pre-planeamiento y el planeamiento se llevan a cabo según los lineamientos curriculares vigentes, mientras que la labor pedagógica está divorciada de estos” (Programa Estado de la Nación, 2019, p.69).

También resulta revelador el hecho de que, del total de 64 docentes consultados, solo la mitad ha incorporado el programa en sus lecciones.

Otro aspecto relevante es la brecha generacional relacionada con la aceptación del programa, las docentes con más años de laborar son quienes más resistencia ponen al cambio, en tanto las más jóvenes se muestran con mayor disposición a utilizar el programa. Aunado a lo anterior, señala el Estado de la Educación, seis razones que explican la dificultad y lentitud para aplicar la reforma curricular en educación preescolar, a saber:

- Actitud resistente de las docentes
- Falta de capacitación
- Problemas de formación inicial
- Falta de criterios unificados
- Cambios recientes en el sistema
- Heterogeneidad de los grupos y contextos.

La resistencia de las docentes según Rodino (2018), citada en Programa Estado de la Educación (2019), no depende de la formación inicial sino de la vocación profesional, condición que debería garantizarse al seleccionar al nuevo profesional, “examinando tanto sus competencias intelectuales y metodológicas para la docencia, como sus emocionales y actitudes para ejercerla a cabalidad” (Programa Estado de la Nación, 2019, p.71). Dado que la lectura emergente es el nodo teórico de la presente investigación conviene referirse a lo que propone el programa en dicha temática, esto se presenta en la tabla dispuesta a continuación.

Tabla 14. Lectura emergente en el Programa de Estudio Educación Preescolar

| | |
|--|--|
| <p>Lectura: interpretación de textos literarios para compartir con otros, percepciones, ideas y sentimientos.</p> | <p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos significativos para compartir lo leído. • Intercambio de reacciones e interpretaciones alrededor de los textos. • Respuesta personal a la comprensión e interpretación de la literatura. • Comprensión del sentido de diferentes textos escritos. • Reconocimiento del nombre |
| | <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de textos literarios para compartir con otros, percepciones, ideas y sentimientos. |
| | <p>Actitudinales:</p> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés y una actitud de gozo por la lectura. • Demuestra gusto por la lectura de diferentes textos literarios de acuerdo con sus intereses. • Valora y disfruta la interpretación de textos literarios para compartir con otros. |
| <p>Escritura: producción gráfica de textos con un propósito definido.</p> | <p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vínculos entre la lectura colectiva y la escritura individual • Escritos acerca de: las experiencias vividas, de los temas de estudio y de la cultura popular para su publicación. • Partes del texto literario: portada (ilustración, título, autor) y contenido. • Secuencia del cuento: principio del cuento: principio, desarrollo, final. • <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción gráfica de textos con un propósito definido. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por la lengua escrita en el ambiente. • Demuestra disposición por la escritura. • Valora y disfruta al utilizar el lenguaje escrito como una forma de comunicación y expresión. |
| <p>Conciencia fonológica: Experimentación de fonemas mediante el uso de onomatopeyas (MEP, 2014, pp. 179, 183 y 191-192).</p> | <p>Conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonemas (uso de onomatopeyas) <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentación de fonemas mediante el uso de onomatopeyas. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta el deseo de utilizar los músculos orofaciales al ejercitarlos. • Demuestra gozo y placer al reconocer las palabras, sílabas y fonemas conocidos. • Valora y disfruta al experimentar los fonemas mediante el uso de |

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2014).

Conviene indicar que el Programa plantea un apartado acerca de la articulación entre el Ciclo de Transición de la Educación Preescolar y primer año de la Educación General Básica y refiere a la Guía Docente del Programa de Estudio en el que se detallan estos y otros aspectos específicos propios de la labor de aula.

Como complemento del programa de Estudios de Educación Preescolar 2014, crean otro documento denominado: “Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar”, Ministerio de Educación Pública (2015), la cual se analizará a continuación.

4.1.1.5 Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar

La Guía Docente, se crea en el año 2015 con la finalidad de constituirse en “una herramienta de consulta y acompañamiento para el personal docente en su práctica pedagógica, en ella se encuentra información relevante para la operacionalización del Programa de Estudios de Educación Preescolar” (MEP, 2015, p.7). A partir de esa lógica, se orienta bajo el mismo marco teórico del programa con el propósito de dotar al personal docente de orientaciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de su práctica profesional.

Como alude el MEP (2015), el documento en discusión recoge sugerencias, observaciones, necesidades e intereses de personas actoras vinculadas con la Educación Preescolar, recuperadas en procesos de consulta del programa de estudios, es así como dicha validación permitió estructurar un documento cuyo contenido basado tanto en el modelo pedagógico desarrollista como en el enfoque curricular constructivista plantea aspectos como la organización de los ambientes de aprendizaje, el tiempo y los materiales.

Destaca, que con la Guía se pretende, además, promover “procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica en los diferentes ambientes de aprendizajes y componentes

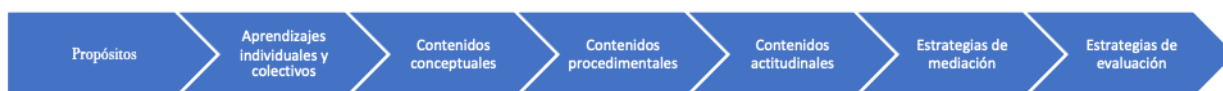
propios de la planificación” (MEP, 2015, p.8), y por consiguiente propiciar cambios en la población estudiantil.

Define la metodología activa en el desarrollo de la práctica pedagógica, concebida desde el MEP (2015), como “el proceso personal de construcción de las propias estructuras de pensamiento considera que para tener un aprendizaje significativo el estudiantado tiene un papel protagónico de su propia educación centrada en sus necesidades e intereses” (p.9).

Otro aspecto desarrollado en la guía es el planeamiento didáctico, se asume como un requerimiento para orientar la labor docente a partir de un diagnóstico para conocer las características y necesidades del estudiantado. Propone la siguiente figura que establece la estructura del planeamiento didáctico.

Figura 9. Componentes del planeamiento didáctico

Componentes del planeamiento didáctico



Tomado de: MEP (2015, p.15)

Recomienda que cada componente se desarrolle de manera concatenada, con el propósito de que se logre la construcción del conocimiento. Se presentan dos pasos para elaborar el planeamiento:

1. Pre-planeamiento: donde destacan tres momentos, la identificación del interés del niño, la niña y/o docente, la recolección de la información y la selección de la opción de trabajo.
2. Planeamiento: conformado por otros tres momentos, la correlación con las cuatro unidades Tema/problema o experiencia, las estrategias de mediación y las estrategias de evaluación.

Se destina en la Guía Docente un apartado acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Preescolar, se retoma la definición de evaluación planteada en el Programa de Estudio de Educación Preescolar; según señala el MEP (2014), “se concibe como un proceso dinámico, reflexivo, contextualizado, de investigación permanente y potenciador de la autonomía, que debe ser desarrollado por el personal docente como un proceso continuo e ininterrumpido” (p.38). Además, ejemplifica matrices de indicadores de logro e de informes cualitativos de desempeño como guías para la persona docente.

En otro apartado de la guía, como alude el MEP (2015), se desarrollan los Ambientes de aprendizaje, estructurados en cuatro dimensiones relacionadas entre sí,

una dimensión física que refiere al espacio y recursos físicos (¿qué hay y cómo se organiza?), otra dimensión funcional que se relaciona con la forma de utilizar el espacio físico, los recursos disponibles y las actividades a cumplir (¿Cómo se utiliza y para qué); la dimensión temporal que determina la organización y distribución del tiempo (¿Cuándo y cómo se utiliza?) y la dimensión relacional que hace referencia a las diferentes formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia (¿Quiénes y en qué circunstancia?) (p.67).

Plantean orientaciones para los ambientes internos y externos. En los internos destaca las orientaciones para favorecer los diferentes ambientes con materiales y actividades.

La guía cierra con los apartados de organización del tiempo, el seguimiento individualizado de la niñez y las relaciones recíprocas con la familia y la comunidad, así como anexos.

Ambos documentos (Programa de Educación Preescolar y Guía docente del Programa de Educación Preescolar), representan el insumo para la planificación curricular tanto para el ciclo Materno Infantil como para Transición, se plantean para su desarrollo

cuatro unidades denominadas “Conocimiento de sí mismo”, “interacción social y cultural”, “Interacción del medio” y “Comunicación expresión y representación” y “deben ser trabajadas en forma continua, integrada y simultánea. (MEP, 2014, p.37)

Para efectos de la investigación interesa la unidad *Comunicación expresión y representación*, porque involucra el tema de interés para la investigación, puntualmente, la lectura emergente.

En la página 161 del Programa aparece una imagen de la Unidad Comunicación, expresión y representación que muestra un engranaje con cinco contenidos curriculares, a saber: comprensión oral, conciencia fonológica, expresión oral, escritura y lectura todos unidos en un bucle representando su interacción.

Tal como se indicó en párrafos anteriores el tiempo probable se considera desde el inicio del curso lectivo en Interactivo II hasta finalizar el Ciclo de Transición. Como propósitos se establecen

- Comunicar ideas, sentimientos y experiencias utilizando las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Comprender diversos textos.
- Disfrutar de la escuela de textos literarios y no literarios.
- Reconocer la presencia del texto escrito y su utilidad en la comunicación cotidiana (etiquetas, pictogramas, logos, simbologías, letras y palabras). (MEP, 2014, p. 163).

Como aprendizajes individuales y colectivos por lograr se señalan:

- Expresión oral, escrita y por otros medios de ideas, sentimientos y experiencias.
- Desarrollo de su vocabulario, lo que le permite una interacción comunicativa con otras personas.

- Formulación de relaciones entre la oralidad y la escritura con el propósito de comunicarse.
- Interpretación de diversos textos (imágenes, dibujos, símbolos, palabras y otros).
- Representación de su nombre propio en forma gráfica.
- Manifestación al descubrirse como lector y como escritor en proceso de formación.
- Demostración de una escucha que le permite disfrutar y desenvolverse en diferentes entornos comunicativos.
- Ejecución de instrucciones, consignas orales y solicitudes, como parte de las actividades cotidianas.
- Descubrimiento de las características y la naturaleza de las emisiones orales al segmentarlas en palabras y unidades menores (sílabas y fonemas) (MEP, 2014, p. 163).

Posteriormente el programa presenta los contenidos curriculares por desarrollar con la siguiente estructura.

Tabla 15. Estructura para el desarrollo de los contenidos curriculares.

| Conceptuales | Procedimentales | Actitudinales |
|---|-----------------|---------------|
| Expresión oral: Primer nivel | | |
| Expresión oral: Segundo nivel | | |
| Expresión oral: Tercer nivel | | |

Elaboración propia (2022), a partir de Ministerio de Educación Pública (2014).

De la misma forma con los otros cuatro contenidos curriculares referidos con anterioridad. Posterior a dicha estructura, en el MEP (2014), aparecen una serie de estrategias de mediación y evaluación sugeridas para cada uno de los contenidos por nivel.

El programa también consta de un glosario donde aparecen los términos incluidos como contenidos (MEP, 2014, pp. 81, 194, 196-197). Para efectos de la unidad en estudio aparecen entre otros:

- Competencias lingüísticas y comunicativas
- Conciencia fonológica
- Elementos lingüísticos
- Elementos paralingüísticos
- Escritura
- Habilidades lingüísticas, habla, lectura, lenguaje

Además, tal como se indicó en párrafos anteriores, en el documento Guía Docente del Programa, aparece un apartado denominado Orientaciones para organizar un ambiente que favorezca el desarrollo del lenguaje y sugerencia de materiales para el ambiente de desarrollo del lenguaje (MEP, 2015, p.81).

Aunado a lo anterior, en el apartado de Articulación entre Educación Preescolar y Primer Año de la Educación General Básica, se refiere una serie de recomendaciones para llevar a cabo un proceso de articulación de calidad, como destaca el MEP (2015, p.106):

- Conformación de equipos de trabajo entre el personal docente y administrativo de Educación Preescolar y el Primer Año de la Educación General Básica.

- Delegar responsabilidades entre el personal docente y el personal administrativo, para que el proceso se realice exitosamente.
- Elaborar un proyecto de articulación que esté en constante construcción y revisión por parte de las personas responsables del proceso.
- Dar continuidad al currículo y a las estrategias metodológicas que se implementan en la Educación Preescolar.
- Informar e involucrar a las familias en el proceso de articulación para que colaboren en el mismo.
- Sistematizar las experiencias de articulación realizadas, con el objetivo de mejorar los procesos futuros.
- Evaluar el proceso de articulación periódicamente con el fin de mejorar la reflexión de los errores y aciertos.
- Promover conversatorios para el mejoramiento de la función docente en el proceso de articulación.

4.1.1.6 Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar

Para el año 2021, el Viceministerio Académico crea el documento *Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar*, como parte de las acciones de la Transformación curricular.

Presenta el accionar pedagógico basado en cuatro dimensiones, a saber:

Dimensión 1: maneras de pensar cuyas habilidades son: pensamiento sistemático, pensamiento crítico, aprender a aprender, resolución de problemas y creatividad e innovación.

Dimensión 2: formas de vivir en el mundo: ciudadanía global y local, responsabilidad personal y social, estilos de vida saludable y vida y carrera.

Dimensión 3: Formas de relacionarse con los otros: colaboración y comunicación.

Dimensión 4: Herramientas para integrarse al mundo: apropiación de tecnologías digitales y manejo de la información (MEP, 2021, p. 2).

Respecto a los contenidos curriculares, los que son de interés para la presente investigación, se ubican dentro de la dimensión 3: formas de relacionarse con los otros, donde se especifica expresión oral, comprensión oral, lectura y escritura. Para ello presenta la siguiente tabla.

Tabla 16. Dimensión 3: formas de relacionarse con los otros

| DIMENSIÓN | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-------|--------------------|
| FORMAS DE RELACIONARSE CON LOS OTROS | | | | |
| Habilidad | Indicador | Contenido | Rasgo | Nivel de desempeño |
| | | | | |

Tomado de MEP (2021, p. 42).

Conviene indicar que todos los anteriores documentos, así como las políticas analizadas, cuentan con la aprobación del CSE y tienen como objetivo guiar el proceso educativo en el ámbito costarricense, pero tomando en cuenta los cambios sociales vividos en la última década. Por lo tanto, a pesar de la variabilidad de documentos existentes, los entes rectores en educación buscan la unificación de los objetivos a fin de formar los ciudadanos costarricenses a partir de una misma línea de pensamiento.

4.1.1.7 Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022

Por último, surge en el año 2022 un documento titulado *Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo 2022*, el cual fue elaborado por el Departamento de la Primera Infancia y señala que con las disposiciones incluidas se ajustan las

condiciones y se garantiza el derecho a la educación y nivelación académica de la niñez en el marco de la emergencia nacional por la Pandemia COVID-19. El documento está dirigido a todos los servicios educativos en Educación Preescolar. Aparece una nota que estipula: “este documento está sujeto a actualización y aprobación por el CSE, con el objeto de que responda a las necesidades y exigencias del momento” (MEP, 2022, p.1).

Dicho documento define administrativamente el curso lectivo, desde la presencialidad. Entre otros aspectos define el curso lectivo en dos semestres. Llama la atención que para cada uno de ellos se definen fechas en particular para el planeamiento educativo, el seguimiento individual y el informe descriptivo de logros.

Este documento incluye un apartado denominado Distribución de los aprendizajes para la nivelación académica por ciclo o modalidad.

Tabla 17. Distribución de los aprendizajes para la nivelación académica por ciclo o modalidad

| Periodicidad del planeamiento | Ciclo Materno Infantil (Grupo interactivo II) | Ciclo de Transición |
|-----------------------------------|--|--|
| 03 octubre-noviembre 16 diciembre | Conservación de la cantidad Conciencia fonológica Y los aprendizajes esperados que considere necesario | Inclusión de la parte al todo Escritura Conciencia fonológica Y los aprendizajes esperados que considere necesario. |

Tomado de: Tabla 6: *Distribución de los aprendizajes para la nivelación académica por ciclo o modalidad*, MEP (2022, p.13).

Este último documento resulta de la mayor importancia, por cuanto las docentes organizan su planeamiento e intervención pedagógica atendiendo esta periodicidad, aspecto relevante al relacionar lo que el currículo propone en el Programa de Educación

Preescolar (2014), la opinión de las docentes en las entrevistas y lo actuado realmente en la mediación docente en relación con la lectura emergente.

A manera de cierre de este apartado, se presenta la tabla a continuación, que recoge la información referida a los componentes teóricos relacionados con la lectura emergente en el nivel preescolar y los de lectura Inicial de Educación General Básica contemplados en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica.

Al respecto, es preciso indicar que las políticas curricular y educativa resultan el faro que alumbra el camino por recorrer en el campo educativo público, donde se define desde los principios filosóficos como se visualiza la educación, para que educar, cómo aprende el ser humano, hasta lo más específico en relación con la caracterización de la escuela en todos sus niveles y actores.

Tabla 18. Lógica de análisis de las políticas curricular y educativa y programas de Preescolar y primer Ciclo Español

| | Programa de Estudio de Español I Ciclo Ministerio de Educación Pública (2013) | Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2014) | Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2015) | Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía (2016) | Política Educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017) | Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar (2021) | Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo (2022) |
|---------------------------|---|---|--|--|--|--|---|
| Marco filosófico | | “Centrado en la persona como sujeto principal del currículo, invita a desarrollar personas activas, independientes, críticas, reflexivas, creativas, investigadoras, innovadoras, que vivencien valores, comprometidas socialmente con su comunidad y país” (MEP, 2014, p.15) | No aparece de manera explícita, se infiere que comparte el mismo del Programa de Estudio de Educación Preescolar 2014 | Derechos humanos Derechos ciudadanos | Complejidad Humanismo Constructivismo social Racionalismo | No aparece de manera explícita. Se apega a la Política curricular Educar para una nueva ciudadanía 2016, de hecho, la portada del documento lleva la leyenda Transformación curricular 2021. | No aparece de manera explícita. |
| Enfoque curricular | Desarrollar la competencia comunicativa y lingüística | Constructivista: “La educación tiene una función socializadora y de construcción de la identidad personal” El educando es el centro del proceso, construye sus propios saberes, expresa sus ideas, sentimientos, experiencias, investiga, experimenta, hace | Constructivista: “Toma en cuenta las diferencias individuales del estudiantado. Tiene una función socializadora y de construcción de la identidad personal. Promueve el trabajo colaborativo como parte de la construcción de conocimiento el proponer soluciones a los problemas” | Por habilidades: “Un currículo por habilidades permitiría a la población estudiantil dinamizar aprendizajes para la vida y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y actitudinal en una diversidad de contextos” (MEP, 2016, p.119). | “La educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje. La educación como proceso a lo largo de la vida. Ciudadanía del siglo XXI. Ciudadanía digital e innovación. Desarrollo progresivo de habilidades y competencias del | No aparece de manera explícita, no obstante, responde al enfoque de la Política curricular para una nueva ciudadanía, cuando acoge las cuatro dimensiones: maneras de pensar, Formas de vivir en el mundo, Formas de relacionarse con otros y Herramientas para integrarse al mundo. | No aparece de manera explícita, no obstante, responde al enfoque de Nivelación académica por ciclo o modalidad. |

| | Programa de Estudio de Español I Ciclo Ministerio de Educación Pública (2013) | Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2014) | Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2015) | Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía (2016) | Política Educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017) | Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar (2021) | Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo (2022) |
|------------------------------|--|--|--|---|---|--|--|
| | | preguntas y socializa” (MEP, 2014, p.15). | (MEP, 2015, p.11) | | siglo XXI. Evaluación de procesos educativos” (MEP, 2017, pp. 15-23). | | |
| Lineamientos teóricos | Se concibe la lectura como recurso para el disfrute, para desarrollar la creatividad, el aprendizaje, la comprensión lectora y se espera que los estudiantes adquieran gusto por la lectura. | Fundamento neurocientífico: permite entender que en los primeros años de vida el cerebro experimenta cambios determinantes: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes (MEP, 2014, p.15). Plantea áreas de desarrollo humano: Psicomotriz Cognitiva Socioafectiva a partir de las cuales se crean las cuatro unidades del programa. (MEP, 2014, p.21). | Modelo pedagógico desarrollista Respeto las diferencias individuales. Favorece el entendimiento humano en la acción para la formación de personas activas, capaces de tomar decisiones y de emitir juicios de valor. Se potencia el aprendizaje colaborativo” (MEP, 2015, p.11). | | | | |
| Lectura emergente | No aplica para I Ciclo de la Educación General Básica. | Una de las principales innovaciones del programa | | | | Comunicación dentro de la Dimensión Formas de Relacionarse con | Escritura Conciencia fonológica Y los aprendizajes |

| | Programa de Estudio de Español I Ciclo Ministerio de Educación Pública (2013) | Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2014) | Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública (2015) | Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía (2016) | Política Educativa LA PERSONA: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017) | Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar (2021) | Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo (2022) |
|--|--|---|---|---|---|--|--|
| | | | | | | otros. Escritura (MEP, 2021, p.48) | esperados que considere necesario (MEP, 2022, p. 13). |
| Lectura Inicial | Conciencia fonológica Principio alfabético Vocabulario | No aplica para el nivel de Educación Preescolar | No aplica para el nivel de Educación Preescolar. | | | No aplica para el nivel de Educación Preescolar. | No aplica para el nivel de Educación Preescolar. |
| Articulación entre preescolar y I Ciclo | No aparece en el programa nada relacionado con este aspecto. | “La articulación en el sistema educativo se concibe como un proceso mediante el cual se ofrecen un conjunto de oportunidades a los educandos que realizan el paso entre los diferentes ciclos y los niveles educativos, considerando los aspectos biológicos, psicológicos y sociales propios del desarrollo” (MEP, 2014, p.36). | Es de gran importancia unir, enlazar y dar continuidad al proceso educativo, a través de una serie de alternativas y propuestas pedagógicas que respondan a las características y necesidades de los niños y las niñas, para que vivencien exitosamente sus primeras experiencias educativas, lo que requiere de un trabajo conjunto para evitar el fracaso escolar y lograr la calidad educativa” (MEP, 2015, p.104). | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental (octubre, 2022).

Por su parte los programas, plantean precisiones en relación con los lineamientos teóricos, contenidos, aprendizajes, habilidades, temporalidades, así como la planificación didáctica, el seguimiento en términos de desarrollo de las personas estudiantes con orientaciones para hacer efectiva las políticas educativas públicas.

En ese marco, conviene referirse al proceso en términos cronológicos en que se han elaborado los documentos analizados, todos con la aprobación respectiva del Consejo Superior de Educación.

El programa de español de primer Ciclo aprobado en el 2013 crea una gran expectativa en el tema de la lectoescritura, al considerar dicho proceso como un continuum. No solo supera la visión del enfoque fonético acompañado históricamente de métodos, que según la evidencia científica como ya se mencionó, no lograron el desarrollo de las habilidades mínimas en lectura y escritura, sino que apuesta por un enfoque comunicativo de la lengua y para ello se opta por considerar el primer y segundo año de la primaria como proceso. Resulta fundamental traer a colación lo expresado por Murillo (2012), citado en MEP (2013), al respecto cuando recomendó:

diseñar un programa de lenguaje que abarque desde preescolar hasta tercer grado y se centre en ampliar la competencia lingüística comunicativa de los alumnos. Los docentes de primer año deben cambiar su perspectiva tradicional acerca de la lengua, modificar su propia práctica pedagógica a través de la capacitación y la fundamentación teórica (p.141).

Aunque el programa no considera el preescolar hasta tercer año, si atendió la sugerencia de centrarse en la competencia lingüística comunicativa, y aunque deja libre el tema de los métodos asume las habilidades predictoras de la lectura inicial, a saber: conciencia fonológica, principio silábico y vocabulario.

Con el programa de Estudio de Educación Preescolar aprobado en el 2014, se da un salto cualitativo fundamental al considerar, tanto el ciclo Materno Infantil, como el ciclo de Transición en el mismo programa.

El enfoque curricular es constructivista y se considera al educando como centro del proceso. En materia de lectura emergente hay también un gran avance, en los programas anteriores además de existir un programa por ciclo, el abordaje hacia la lectura se consideraba materia aparte y un objetivo de la educación primaria. Tal como se señala en la tabla anterior, la lectura emergente es una de las principales innovaciones del programa.

Esta posición lleva pertinencia con los lineamientos teóricos en los que se sustenta el programa, en este caso el neurocientífico que define que es en los primeros años de vida que el cerebro experimenta cambios determinantes debido a los periodos sensibles para algunos aprendizajes como el caso de la lectoescritura emergente.

A partir de dicha declaratoria el programa desarrolla una serie de contenidos relacionados con la lectoescritura emergente, según hace referencia la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022b), a saber: “el concepto de lo impreso, el lenguaje oral, la comprensión oral, la conciencia fonológica, el vocabulario, la grafomotricidad y la animación de la lectura y escritura” (p.61).

Hasta aquí es necesario indicar que ambos programas responden a las políticas educativa y curricular vigentes hasta ese momento. En el caso de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI del año 1994. Es decir, ambos programas el de Educación Preescolar y el de español de I Ciclo quedan bajo dicha perspectiva.

El proceso de transformación curricular por parte del Ministerio de Educación inició en el año 2015 bajo el lema: Educar para una nueva ciudadanía, donde se plantea toda la fundamentación pedagógica de la transformación curricular, concretándose así la Política que lleva ese nombre, aprobada por el CSE en el año 2016.

En ese mismo año surge la Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar (2015), con la pretensión de respetar las diferencias individuales y favorecer el entendimiento humano para la formación de personas activas, capaces de tomar decisiones y de emitir juicios de valor. Se potencia con ello el aprendizaje colaborativo” (MEP, 2015, p.11). En el tema específico de la lectura emergente es directo tal como se detalló en párrafos anteriores.

Es a partir de los hechos descritos que se explica el documento elaborado por el Viceministerio académico denominado “Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar 2021”, donde se asumen las cuatro dimensiones y sus habilidades correspondientes en el desarrollo educativo, a saber: dimensión 1 maneras de pensar, dimensión 2 formas de vivir en el mundo, dimensión 3 formas de relacionarse con otros y dimensión 4 herramientas para integrarse al mundo que dicta la política.

Bajo esa nueva perspectiva, en el documento de Orientaciones, se ubica en la dimensión 3 formas de relacionarse con otros todo lo relacionado a la lectura y escritura emergente. Con ello se migra de un enfoque curricular constructivista del programa (2014), a uno por habilidades, donde se espera que la población estudiantil dinamice aprendizajes para la vida y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y actitudinal de una diversidad de Contextos (MEP, 2015).

Cabe indicar, además, que surge en el 2022 el otro documento denominado *Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022*, donde se retoma la escritura, la conciencia fonológica, esta vez con una calendarización definida que determina su inclusión en los planeamientos hasta el último trimestre del año. Situación que lleva a la reflexión, pues no resulta pertinente con lo recomendado respecto de las habilidades predictoras de lectura emergente para este nivel que plantean la importancia de trabajarlas durante el año.

El análisis de datos considera el criterio de las personas participantes en la investigación mediante la entrevista, las observaciones sistematizadas en los diarios de campo y los planeamientos didácticos elaborados por las docentes.

La tabla que se presenta a continuación, detalla las personas participantes y la caracterización de estas. Las personas participantes de la investigación fueron: 2 directoras de centros educativos independientes y una directora de un centro educativo dependiente, además de 2 docentes del ciclo de transición y 2 docentes de primer año de Educación General Básica, que para ser partícipes de la investigación firmaron el consentimiento informado (anexo 4), como requisito para ser parte de esta.

Tabla 19. Personas participantes

| Código de participante | Profesión | Universidad de procedencia | Edad | Institución donde labora | Grado académico | Puesto |
|------------------------|--|--|---------|--------------------------------|-----------------|---------|
| P1 | Educación preescolar. Psicopedagogía | Universidad de Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. | 52 años | Centro educativo independiente | Maestría | Docente |
| P2 | Educación General Básica con énfasis en I y II ciclo | Universidad Estatal a Distancia. San Isidro Labrador | 39 años | Centro educativo independiente | Licenciatura | Docente |
| P3 | Educación preescolar | Universidad Estatal a Distancia | 47 años | Centro educativo dependiente | Licenciatura | Docente |
| P4 | Educación primaria | Universidad de Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. Universidad de San José. | 57 años | Centro educativo dependiente | Licenciatura | Docente |

| Código de participante | Profesión | Universidad de procedencia | Edad | Institución donde labora | Grado académico | Puesto |
|------------------------|--|---|-------------|--------------------------------|-----------------|-----------|
| D1 | Educación preescolar. Administración. Estimulación temprana. | Universidad Latina. Universidad Santa Paula. | 39 años | Centro educativo independiente | Maestría | Directora |
| D2 | Educación primaria. Administración Educativa. | Universidad de Costa Rica | Desconocido | Centro educativo independiente | Maestría | Directora |
| D3 | Educación primaria | Universidad de Costa Rica | 47 años | Centro educativo dependiente | Maestría | Directora |

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (mayo, 2022).

La descripción del escenario en el que se desarrolló la investigación se compone de instituciones educativas públicas ubicadas en la provincia de Alajuela, cantón de San Ramón, específicamente en la Dirección Regional de Occidente. Un centro educativo dependiente y dos centros educativos independientes, específicamente un Jardín de Niños y un centro educativo que tiene primer ciclo.

El cuadro denominado *Instrumentos de recolección de datos por caso*, destaca por caso los instrumentos de recolección de datos, conviene indicar que el análisis de los planeamientos, en el caso 1 con un planeamiento digital contenía dos fechas de observación únicamente, para la primera observación no se contó con planeamiento; en el caso 2, un planeamiento digital contenía las tres fechas de observación definidas para la investigación, en el caso 3, un planeamiento digital contenía dos fechas de observación y otro planeamiento con la fecha restante; en el caso 4, se logró una fotografía con los pasos del método que trabaja la institución para la lectura y escritura y un planeamiento donde se incluían las observaciones 2 y 3.

Para una mejor comprensión se utilizará la siguiente nomenclatura, a saber: PD: Planeamiento digital, NR: No se recibió, PF: Planeamiento en físico, F: Fotografía.

Tabla 20. Instrumentos de recolección de datos por caso

| | I1 | 12 | 13 | |
|---------------|--------|--------|--------|--------|
| | Caso 1 | Caso 2 | Caso 3 | Caso 4 |
| Planeamientos | NR | PD | PF | F |
| | PD | PD | PF | PD |
| | PD | PD | PF | PD |
| Observaciones | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Entrevistas | P1 | P2 | P3 | P4 |
| | D1 | D2 | D3 | |

Fuente: Elaboración propia con base en la metodología aplicada, (agosto 2022).

4.1.2 Análisis de casos

En el siguiente apartado, se hace el análisis de acuerdo con cada una de las categorías establecidas para el estudio y se triangula la información recolectada en el análisis documental de cada caso con las respuestas obtenidas por el personal docente participante del estudio.

Las categorías definidas para el logro de los objetivos propuestos son las siguientes:

- Habilidades predictoras de lectura emergente e inicial:** lectoescritura, lectoescritura emergente, lectoescritura inicial, vocabulario, conciencia fonológica, principio alfabético y creencias de las docentes sobre las principales habilidades para la adquisición de la lectura emergente e inicial.

2. **Proceso de transición entre preescolar y primer año de EGB:** Importancia del proceso, estrategias desarrolladas para promover el proceso de articulación, vínculo entre lectura emergente y lectura inicial, relación entre los programas educativos.
3. **Mediación pedagógica:** ambiente preparado, momentos de la jornada en los que más se promueven habilidades de lectura emergente, estrategias utilizadas por docentes para desarrollar el vocabulario, estrategias utilizadas por docentes para desarrollar el principio alfabético, estrategias utilizadas por docentes para desarrollar la conciencia fonológica, limitaciones para abordar la lectura emergente en el salón de clases, limitaciones para abordar la lectura inicial en el salón de clases, uso de la tecnología en el salón de clases, Formación docente, Fortalezas del personal docente para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI.

Por otra parte, como se indicó en el acápite de metodología, la investigación opta por un estudio de casos. Desde esa perspectiva, se iniciará con el análisis de la categoría por los casos del estudio. Tal como lo muestra la tabla sobre personas participantes, las siglas P1 y D1 corresponden al caso1, las siglas P2 y D2 son parte del caso 2, P3 y D3 responden al caso 3, mientras que P4 y D3 se vinculan con el caso 4. Conviene aclarar que el caso 3 y 4 comparten la misma directora, en virtud de ser una institución dependiente.

4.1.2.1 Habilidades predictoras de lectura emergente e inicial

La categoría Habilidades predictoras de la lectura emergente e inicial, se comprenden como los requisitos para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura, a saber: vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético, que predicen cómo va a aprender la niñez. Dichos predictores forman parte del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Las subcategorías asociadas son:

- **Lectoescritura:** Proceso de aprendizaje de la lectura y escritura
- **Lectoescritura emergente:** Proceso inicial para la preparación de la lectoescritura, empieza desde el nacimiento. Manejo teórico y experiencia docente en procesos lectoescritores
 - **Lectoescritura inicial:** Aprendizaje formal de la lectoescritura, requiere instrucción directa. Manejo teórico y experiencia docente en procesos lectoescritores
 - **Vocabulario:** Palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico y son empleadas por un individuo para comunicarse.
 - **Conciencia fonológica:** Es la capacidad de percibir y manipular unidades del lenguaje.
 - **Principio alfabético:** La capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.
 - **Creencias de las docentes sobre las principales habilidades para la adquisición de la lectura emergente e inicial:** Se refiere a las principales habilidades que se consideran deben ser desarrolladas como parte de la lectura emergente e inicial desde la perspectiva docente (Por ejemplo: atención, motora fina, comprensión).

En relación con la **subcategoría de lectoescritura**, definida como el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura la respuesta de las personas entrevistadas se comporta de la siguiente manera:

La directora D2, respecto a la experiencia docente que ha tenido en el desempeño de su labor, relacionada con el proceso lectoescritor, opina que:

la lectura es la clave para crecer y abrirse paso en el mundo, a través de la lectura el estudiante se apropia de las palabras para explorar, indagar, viajar y hacer de su universo un mundo distinto donde habitar; abriendo un mundo de posibilidades para la formación del conocimiento conceptual a través de textos

informativos y de formación especializada, para el disfrute y el goce estético a través de la literatura (D2 5:1).

El relato de la directora concuerda con los dispuesto por Camargo *et al.* (2013), quienes señalan la lectoescritura como un proceso determinante que se convierte en fundamento para etapas más complejas que la preceden, convirtiéndose en una herramienta que posibilita el acceso a variadas fuentes de conocimiento.

Sumado a lo anterior, para la docente P1, la lectoescritura: “es un proceso que todos los niños que no tengan una causa orgánica justificada van a llegar a hacer a su tiempo y que tiene que ser un momento de gozo, de disfrute” (P1 10:67), pero agrega además que, “El ambiente va a permear demasiado, indistintamente del estrato social” (P1 10:8).

Es decir, en el desarrollo de la lectoescritura, el contexto posee un rol trascendental, de modo que la participación familiar, comunitaria e institucional conforman una sinergia que se convierte en acción para encaminar asertivamente este proceso que debe comenzar desde el nacimiento.

La directora D2, concuerda con dicha postura al argumentar que:

La experiencia deja ver claramente un abismo enorme entre los estudiantes que han sido estimulados desde antes del nacimiento en el proceso de lectoescritura, o provienen de hogares de clase media y los que llegan a la institución y no han tenido la oportunidad ni la motivación en sus hogares por ser de bajos recursos, quedando en evidencia desde la forma en tomar un libro hasta la de comprensión de lo leído (D2 5:1).

Situación que hace cuestionar a las personas participantes de la investigación respecto del momento del año en que se debe trabajar el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, entendidas respectivamente como: el proceso inicial para la preparación de la lectoescritura, que empieza desde el nacimiento; y el

aprendizaje formal de la lectoescritura que requiere instrucción directa; opinan que: “Se debe trabajar todo el año, en todos los momentos de la jornada de preescolar” (D1 11:24). Coinciden las directoras de los casos 2, 3 y 4, cuando resaltan que “el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente e inicial se debe trabajar: durante todo el año, en todos los momentos, dado que “el lenguaje es inherente al ser humano” (D3 16:15).

En este sentido queda claro que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura requiere tiempo, mediación y apoyo, porque debe ser secuencial, explícito y continuo a partir de los primeros años. (Camargo *et al.*, 2013; Carpio, febrero, 2021; Vijil, 2019; Elvir (comunicación personal, 22 de marzo, 2021); Educación Costarricense, 2017; Estado de la Educación Costarricense, 2019; Gutiérrez, 2016).

Pero para lograrlo, se requiere también, del desarrollo de las habilidades predictoras y facilitadoras que son ejes elementales, de modo que como en el presente estudio se enfatizó en los predictores, que son indispensables para alcanzar el proceso lectoescritor, resulta interesante la respuesta de las participantes P2 y P4, cuando se les consultó acerca de dicho término:

Ahí si le quedo mal, no había escuchado ese término. (P2.I2 4:7)

La verdad que ni idea. Yo he ido a capacitaciones con la Asesora Nacional y nunca he leído esa palabra. (P4 20:14).

La reseña expuesta anteriormente deja claro que a pesar de que las personas participantes poseen conocimiento general sobre el término de lectoescritura, sus implicaciones e importancia, es necesario para el personal institucional, conocer a profundidad elementos clave que esbozan el desarrollo de la lectoescritura en la etapa infancia, a fin de que sean elementos abordados en la planificación didáctica, así como en el quehacer docente cotidiano, esto debido a que la bibliografía evidencia que la

adquisición de habilidades predictoras de lectoescritura, se convierte en un factor protector en términos de éxito escolar, desarrollo personal y social.

Para la **subcategoría de lectoescritura emergente**, definida como proceso inicial para la preparación de la lectoescritura, que empieza desde el nacimiento; las respuestas producto de la entrevista resultan variadas e interesantes, algunas concuerdan en que es algo que surge de manera natural, que emerge como una planta que surge de la tierra, entre otras se pueden rescatar concepciones como la destacada por P1, vinculada con el caso 1, quien menciona que: “Emergencia es lo que emerge, lo que va surgiendo, lo que va saliendo.” (10:1 7,). Agregando, además: “en esa emergencia, de la escritura y de la lectura, ellos empiezan a hacer trazos, pero todavía no tienen forma” (10:4 11).

Mientras que D2, del caso 2, resalta que:

La lectoescritura emergente incluye destrezas como la capacidad temprana para identificar letras y palabras, la conciencia fonológica o la capacidad de manipular los sonidos de las letras, el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso, el vocabulario y la habilidad narrativa. (5:11 20).

Por su parte, P3 del caso 3, define lectoescritura emergente como “*La habilidad de aprender que las letras impresas tienen un significado, por ejemplo: la marca de Coca Cola. Este proceso inicia en preescolar*” (15:1 8).

Además, P4, del caso 4, interpreta dicho significado indicando que:

Es como el proceso que se da desde materno, materno-transición, porque ellos empiezan desde ahí con el trabajo que hacen las docentes. Con lectura de imágenes, por ejemplo, porque lectoescritura no es sólo escribir, es por medio de imágenes que ellos también van a dar ese primer paso. (20:3 10).

Las definiciones anteriores, demuestran que el personal participante posee una concepción reducida de la etapa de lectoescritura emergente al encasillarla dentro de la educación preescolar formal, dejando por fuera en sus definiciones, los primeros años de

vida, donde referentes como Camargo *et al.* (2013), mencionan que debe iniciarse desde el nacimiento.

Para ejemplificar dicha situación, se señala a P3 del caso 3, quien indica que: “Los primeros años de educación (preescolar) son fundamentales para que los niños desarrollen la lectoescritura, de modo que sí beneficia esta etapa, este proceso” (15:13 40).

Sin embargo, esto resalta el rol docente como actores clave durante la primera infancia, al convertirse en gestores de oportunidades significativas en el desarrollo de habilidades de LEE. Al citar a D2, del caso 2, se visualiza esta percepción: “Las docentes de educación preescolar deben impactar el desarrollo de la lectoescritura emergente de los niños, especialmente de aquellos que provienen de hogares con climas educativos bajos” (5:13 24).

De forma que se retoma la trascendencia de abordar la LEE, en términos de desarrollo integral y desarrollo humano. Otro aspecto que conviene señalar es el referido por P1, del caso 1, quien puntúa:

Mi trabajo en transición no es enseñarlos a leer y a escribir, no es tampoco reconocer un montón de letras y cosas, es facilitarles las actividades para que ellos descubran esas letras y esos números que también se leen y se escriben. Y que sea algo agradable, para que cuando mi compañera de primer grado les ofrezca otras actividades como andamiaje, ellos logren hacer ese click entre la lectura y la escritura, sea algo agradable, bonito (10:43 90).

La cita refiere a la LEE como un proceso base para el desarrollo, al respecto Luna *et al.* (2019) indican que se adquieren conocimientos y habilidades que son cimiento para etapas posteriores, de ahí que se debe mantener el carácter lúdico que se desarrolla en la educación preescolar, como lo recalca P1 al manifestar que hay que: “recordar que son

niñas y niños que están aprendiendo por medio del juego, por medio de que tenemos una buena relación” (10:16 22).

Correspondiente a la subcategoría **lectoescritura emergente**, conviene indicar que, aunque la mayoría de las participantes poseen un manejo teórico acerca de la subcategoría discutida, la P4 no tiene claridad del significado de LEE y LEI, así como de la diferencia entre ambos conceptos, específicamente hace referencia a LEI como si hablara de LEE; situación que refleja el manejo del concepto enfatizando su abordaje al ingreso de la educación preescolar formal.

Dicha situación resulta limitante, dada la relevancia que posee un trabajo temprano de la lectoescritura, para el desarrollo individual; sin embargo, al profundizar en la situación, se reconoce que P4 recibió formación universitaria para trabajar en primer ciclo, de manera que se comprende que el manejo que tenga respecto a los referentes de lectura emergente no sea tan solvente; debido a que los programas universitarios se enfocan en enseñar teoría vinculada con el nivel de desarrollo que se debería abordar según la carrera universitaria, de modo que la LEE quedaría fuera de los contenidos para primaria.

Continuando con la **subcategoría de lectoescritura inicial**, entendida como aprendizaje formal de la lectoescritura que requiere instrucción directa, es valioso resaltar que las docentes participantes concuerdan en que se trata del proceso formal de aprendizaje de la lectura y escritura, de ahí lo importante de presentar ejemplos de extractos mencionados por ellas:

Al respecto, P2, del caso 2 señala que “Es el proceso inicial que realiza el estudiante con algún método de lectoescritura, para su proceso de lectura” (4:2 9). P1, del caso 1, plantea que “Lectoescritura inicial es cuando ya definitivamente a ellos no los va a parar nadie, ósea, ya empezaron con los trazos.” (10:3 10). “...Cuando ya es inicial, entonces ellos empiezan a unir las letras, las palabras con la simbología que reconocen”

(10:6 12). Se plantea, por último, la definición otorgada por P3 del caso 3, que indica: “*La lectoescritura inicial, es el proceso en que los niños aprenden a leer y escribir*” (15:2 10).

Concepciones acordes a los planteamientos destacados por investigadores como Camargo *et al.* (2013), donde se refleja como proceso formal de aprendizaje y se le agregan los requisitos de ser un proceso sistemático, intencional y explícito.

Al ahondar en las experiencias del personal docente y administrativo en el proceso de LEI, se refleja un uso variado de métodos y estrategias para la enseñanza de la lectura inicial a lo largo de sus años laborados como docentes; por lo que se manifiestan los siguientes extractos para detallar sus posiciones:

He iniciado con varios métodos de lectoescritura, como el natural integral, he trabajado con el método endonatural, con el método silábico, el método PIFO y esa ha sido mi experiencia en cuanto a procesos iniciales de lectoescritura (4:6 11, P2, caso 2).

Se agrega lo expresado por D3, del caso 3:

En lo personal, trabajé en primer grado en algunos años, recuerdo que hace muchos años, como 20, se trabajaba mucho el método silábico, trabajé un poco el método global. Trabajé también con el fonético, pero menos. En cuanto al referente teórico yo investigaba, en ese tiempo nos capacitaban para trabajar con esos métodos. Las capacitaciones se conseguían a través del mismo circuito. (16:14 28 – 30).

Sumándose a los ejemplos anteriores, la directora de la institución dependiente, D3 del caso 3 y 4, aporta que:

Las docentes de primaria trabajan una mezcla de dos métodos, el endogenésico, que se trabaja mucho en este tipo de escuelas. También mezclado con el método fonológico, que es el que el MEP sugiere que se trabaje. Entonces ahí hacen una mezcla bastante interesante. En primer grado

comienzan trabajo con sonidos finales, con la parte de discriminación auditiva, se trabaja luego con las vocales, luego van trabajando diferentes fonemas y fusionando fonemas. Luego ellos identifican, ellos mismos van haciendo sus textos, con base en sus textos van aprendiendo más vocabulario. (16:11 23–24).

Esta opinión es apoyada por lo indicado por la docente P4, del caso 4, que expresa:

Trabajamos la parte del MEP, fonemas y todo esto, voy siguiendo el programa, pero a la par de eso, nosotros también tenemos un método de lectoescritura que es el de la escuela, que es el método endogenésico, eso quiere decir que sale de adentro del niño, lo que él quiere, lo que él se expresa. Entonces nosotros partimos primero de lo más cercano del niño que es el nombre de ellos. Aprenden a escribir su nombre, el yo me llamo. Después les pedimos que traigan un día un juguete y ellos en el círculo se reúnen y hacen oraciones sobre el juguete de ellos. Ellos en grupos eligen tres oraciones que más les gustaron, ellos votan y entonces van a hacer su primer cartel con esas oraciones. Todos los días leemos y a la par llevo lo que son los fonemas, vamos avanzando juntos. Esos carteles son creados por ellos, son palabras que ellos expresaron. (20:7 15–17).

De acuerdo con el razonamiento de las docentes a quienes se les realizó la entrevista, cada encargada puede decidir su forma de trabajo, debido a que en Programa de Español de Primer Año, Ministerio de Educación Pública, (2013); no se propone un método específico y se otorga libertad pedagógica al cuerpo docente, pues se plantean principios básicos que guían su accionar.

De manera que queda validado lo señalado por P4, del caso 4, quien destaca: “Se busca un aprendizaje significativo, una cosa es deletrear y otra cosa es realizar la lectura interpretando con algo significativo para interesarme en el proceso” (20:8 19).

Es decir, como se propone en el Ministerio de Educación Pública (2013), lo valioso es instaurar el gusto por leer, la lectura como recurso para el disfrute, para desarrollar la creatividad, el aprendizaje, la comprensión lectora.

Sin embargo, dichas metas pueden peligrar cuando desde las administraciones se mantienen discursos que continúan con la idea de la lectoescritura como apresto, situación que se vislumbra al detallar lo expresado por D3, con base en su experiencia profesional:

En la lectoescritura inicial sí, porque como soy formada en primaria, sí trabajé en algunos momentos con primer grado, inclusive en la escuela donde trabajaba, que no tenía preescolar, cuando los niños llegaban a primer grado, teníamos que devolvernos bastante a la parte de aprestamiento, a trabajar mucho todas esas capacidades antes de iniciar el proceso. Entonces maso menos durábamos unos dos meses trabajando conceptos muy básicos, que ya ahora se dan en preescolar, pero que como no lo teníamos, teníamos que empezar por ahí. (16:3 9 – 10).

Por lo tanto, en el entramado que implica el desarrollo de la lectoescritura inicial como componente fundacional del proceso de aprendizaje de la lectura, es trascendental la actualización permanente y la formación docente (Andrade *et al.*, 2020; Carmiol, 2015; Estado de la Educación Costarricense, 2017; Estado de la Educación Costarricense, 2019), que apoye en la niñez, la atención oportuna en esta área que es base para la vida futura.

Esto debido a que otro aspecto reflejado en la entrevista realizada al personal encargado de la educación, es que algunas maestras, suelen confundir la definición de

lectoescritura emergente con la de lectura inicial, al adjudicar a la primera, habilidades que corresponden a la segunda. Además, se demuestra confusión en elementos del proceso lectoescritor, por ejemplo, en aspectos relacionados con la claridad en el manejo conceptual entre métodos y estrategias para aprender a leer y a escribir.

Desde una perspectiva más integral, conviene aclarar que tanto la lectoescritura emergente, como la inicial, constan de varias habilidades necesarias para lograr dichas competencias, que deberían ser abordadas en los salones de clases a fin de ser desarrolladas.

La constitución del grupo de habilidades necesarias puede variar según la perspectiva de los autores que se investiguen. Sin embargo, como se denotó en los capítulos anteriores, en el presente estudio, se enfatiza en tres de los predictores abordados por Sellés (2006) y el National Reading Panel (2000), a saber: vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético; dado que se encuentran entre los requisitos para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura y pueden abordarse desde la etapa de preescolar, para su consecución a primer año.

Por consiguiente, es preciso dar una mirada a estas habilidades predictoras, que son parte de las subcategorías analizadas a la luz de las respuestas brindadas por el personal docente y administrativo participante, así como de la información recopilada en los diarios de campo.

Al respecto, se presenta la **subcategoría vocabulario**, entendida esta como palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico y son empleadas por un individuo para comunicarse.

Desde la misma línea, se aclara que aunque para efectos de la entrevista no se preguntó a las participantes sobre la definición que tenían de dicha habilidad, los ejemplos de estrategias empleadas para desarrollar el vocabulario en los salones de clase que se presentarán en otra categoría, esclarecen el manejo conceptual de dicho concepto, e

incluso a nivel de discurso, se refleja que el cuerpo docente le otorga gran importancia a esta habilidad predictora, al respecto, se detalla a P3, del caso 3, quien indica que esta es una de las principales habilidades que debe desarrollarse como parte de la lectoescritura emergente.

Sin embargo, al visualizar la totalidad de respuestas relacionadas con el vocabulario, se ejemplifica que la mayor parte del personal, a saber: P2, D2, D1, P3 y P4, utilizan como estrategias metodológicas los cuentos e imágenes en el trabajo de aula, acción que concuerda con la instrucción directa destaca en el Programa de Capacidades LAC Reads (2021); aunque el vocabulario se puede desarrollar también desde la cotidianeidad mediante instrucción indirecta, y a partir de todas las experiencias que se desarrollen durante la jornada, tomando en cuenta que el vocabulario es una habilidad acumulativa y que su riqueza va a depender de la cantidad de palabras que las personas conozcan y de la profundidad que implica conocer bien las palabras, pensamiento que se deduce a partir de los aportes de Pizarro, Espinoza y Riquelme (2020) y O'Shanahan (2008).

También se señala que para que la construcción de vocabulario sea efectiva, es necesaria “la repetición y la exposición a palabras diversas” (Programa de Capacidades LAC Reads, 2021, p.22).

Por otro lado, es preciso hacer alusión a los diarios de campo realizados en las observaciones, donde se establece que el aprendizaje directo del vocabulario se logra al hacer inferencias sobre el significado de las palabras que no son conocidas y a través de la enseñanza de palabras más complejas semánticamente (MEP, 2013b), esta es una técnica empleada por el 50% de las docentes, por ejemplo, la maestra P4 la aplica en la jornada cuando hace círculos de conversación; mientras que la maestra P1, la usa cuando observa la necesidad grupal, al cuestionar qué creen que significa determinada palabra, o si se recuerdan qué es.

Otro aspecto por resaltar, es la dificultad de algunas docentes para aprovechar una situación cotidiana para potenciar el aumento de vocabulario en los estudiantes que tienen a cargo; se esclarece lo argumentado, cuando se visualiza que aunque la docente emplea un vocabulario variado en el salón de clase, utiliza palabras ya conocidas por la niñez y no introduce nuevo vocabulario, incluso al tener la oportunidad de hacerlo, prefiere repetir un sinónimo de la palabra, antes que explicar su significado:

“Las vacas comen hierba”. Entonces la docente indica: “Las vacas comen pasto”. En el caso de la palabra “tarta”, indica que también se puede llamar queque o pastel, de forma inmediata y a modo de aclaración rápida; es decir, prefiere continuar utilizando palabras poco comunes y que rara vez requieren instrucción directa porque son de uso cotidiano, sin dar la oportunidad a la niñez que maneja un vocabulario más rico o explorar si alguien puede comentar de qué se trata la palabra.

Situación distinta a la observada con la docente P1, quien se esfuerza por llevar a la niñez a otro nivel de vocabulario, como mencionan Sidler (2017) y Beck, Mckeown y Kucan (2013), al conversar empleando sinónimos de palabras que son básicas para los estudiantes o palabras de baja frecuencia, que son poco comunes en las conversaciones generadas con niñez, por ejemplo: temperatura, trópico y engrudo; otorgando a este grupo poblacional mayores herramientas para la comprensión de su entorno.

Se infiere a partir del posicionamiento que manifiesta el personal docente y administrativo, que aunque se reconoce la importancia del vocabulario, no se tiene conciencia acerca del rol de las instituciones educativas y específicamente el cuerpo docente en el desarrollo de dicha habilidad, es decir, no existe reflexión de que un vocabulario escaso, se convierte en una limitante en la vida, para comunicarse, comprender y/o explicar; ni que el hecho de aumentar el vocabulario implica además de agregar palabras, mayores representaciones fonológicas y conocimiento semántico de mayor complejidad.

De este modo, se retoma que “los y las estudiantes que poseen un amplio vocabulario comprenden nuevas ideas y conceptos más rápidamente que quienes poseen un vocabulario más restringido” (Programa de Capacidades LAC Reads, 2021, p.8), marcándose la diferencia en el desarrollo personal e incluso éxito escolar.

Pasando a otra de las habilidades predictoras seleccionadas, se presenta la **subcategoría conciencia fonológica**, cuya definición operacional se establece como la capacidad de percibir y manipular unidades del lenguaje.

Al igual que en el caso anterior, en la entrevista no se trabajó explícitamente la definición de este concepto, sin embargo, la docente P1, del caso 1, hace hincapié en que la “conciencia fonológica es el pan de cada día, es conversar, es hablar, es poder entender todas esas cosas” (10:20 27). “Conciencia fonológica son los sonidos que forman las palabras” (10:21 34).

Además, en el siguiente relato, se concibe por parte de P2, del caso 2, que: “La conciencia fonológica es el primer paso que debe desarrollar el estudiante para poder lograr una decodificación” (4:3 13).

A partir los relatos de las personas docentes, se constata que en general le otorgan gran importancia a la habilidad mencionada, lo cual es válido al destacar que la teoría señala que el desarrollo de la conciencia fonológica es un predictor de éxito para el posterior aprendizaje de la lectura y base para el dominio progresivo de la lectura, (Estado de la Educación Costarricense, 2017).

Resulta contrastante la relevancia que las docentes le dan a la conciencia fonológica con la mediación pedagógica que realizan respecto; en el caso 1, 2 y 3 se refleja debilidad teórica, pues no hay claridad de que la conciencia fonológica se subdivide en varios niveles, de modo que no se hace diferencia entre las sub habilidades existentes, confundiendo las actividades para uno u otro nivel, lo que se respalda a partir del siguiente relato, al solicitar a la docente indicar desde su experiencia las principales

habilidades a desarrollarse para iniciar el proceso de lectura inicial: “La conciencia léxica, la conciencia fonémica y la conciencia silábica también es muy importante que el estudiante la vaya formando” (P2, caso 2, 4:5 14).

En este sentido, la profesional destacó cada sub habilidad, sin plantear que las mencionadas eran parte de la conciencia fonológica, situación que se torna contraproducente debido a que la CF como habilidad predictora, está constituida por varios componentes en diferentes niveles, como menciona Cotto (comunicación personal, 6 de setiembre del 2021), que se desarrollan gradualmente, de modo que su abordaje debe ser secuencial y a partir de la primera infancia, al ser un elemento incidental en el desarrollo lector posterior, palabras que hacen recordar lo aportado Scarborough (2002, citado en Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012), quien reconoce la conciencia fonológica como un precursor para el desarrollo de la lectura, por lo que debe desarrollarse como un conocimiento previo base.

Desde otro ángulo, llama la atención el manejo conceptual de algunas docentes en términos de habilidades para el desarrollo de la lectoescritura, al visualizarse confusión práctica entre las habilidades: conciencia fonológica, principio alfabético y principio de impresión; que se evidencia al momento de las observaciones, cuando el cuerpo docente realiza de forma combinada estrategias de CF y principio alfabético, por ejemplo, aludiendo a que está trabajando únicamente la primera habilidad.

Se concluye este apartado, señalando que la situación se puede considerar comprensible, tomando en cuenta que el hilo que separa lo que representa una habilidad u otra es muy fino, por lo que para que exista un manejo adecuado, es preciso haber tenido acceso a una formación oportuna, actualizada y además, especializada en el tema en cuestión, lo que se contrapone con la realidad presente en las aulas involucradas en el estudio.

Ahora bien, siguiendo el recorrido por las habilidades predictoras seleccionadas en la investigación, se suma la **subcategoría principio alfabético**, delimitado como la capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.

Al respecto, al igual que en las subcategorías anteriores, a nivel de entrevista no se consultó sobre la definición de esta habilidad, sin embargo, se detalla el pensamiento de P2, del caso 2, que destaca sobre principio alfabético: “en este caso de las letras, para que el estudiante vaya adquiriendo el paso del fonema al grafema” (4:4 13).

Es decir, las docentes sí reconocen el término y realizan actividades en los salones de clase, en la totalidad de los casos, pero lo hacen desde variedad de estrategias y de acuerdo con el nivel con el que trabajan, ya sea preescolar o primer año.

Conviene mencionar que a pesar del conocimiento que posee el profesorado acerca de las habilidades de CF y principio alfabético, en ciertos momentos se presenta confusión conceptual y práctica, en lo que a estas respecta, donde el primero es base del segundo y este a su vez, el fundamento de la fluidez lectora; de modo que cada habilidad requiere instrucción directa y enseñanza explícita.

Adicionalmente, se constata desde los relatos de las profesionales P1 y D1 particularmente, que el “principio alfabético casi no se trabaja en preescolar” (11:12), sin embargo, en las aulas preescolares es posible encontrar materiales que fomentan de forma natural dicha habilidad, esto se constata al mencionar materiales dispuestos en los ambiente de aprendizaje: En la I3 se encontró material letrado con acceso para los infantes, literatura, nombres de los miembros del grupo escritos con una foto de la persona al lado. Mientras que, en el centro educativo I1, se observaron 3 cajas con letras de imán de distinta tipología que pueden colocar en la puerta de metal, rimas con imágenes y palabras revueltas; así como espacios del aula letrados.

De igual manera, es necesario destacar que las docentes tienen como responsabilidad seguir las necesidades e intereses de la niñez, a fin de potenciar su desarrollo integral, de forma que, aunque el MEP (2014) menciona:

Si bien es cierto la etapa preescolar constituye un espacio importante para que el niño y la niña se acerquen al lenguaje impreso, al observar diferentes tipos de textos literarios y no literarios, interpretar las ilustraciones que poseen, participar en el intercambio de ideas entorno a ellos, entre otros, este tipo de experiencias no implica que los preescolares aprendan a leer en forma convencional, sino que los motiva y les despierta su interés al disfrutar este proceso de aprendizaje (p.47-48).

Se denota que, aunque no se sugiere enseñar a leer en preescolar, eso no implica que se dejen de trabajar habilidades predictoras y facilitadoras que permitan alcanzar el proceso con más herramientas, facilidad y éxito.

Es decir, las maestras deben reconocer los intereses de la niñez y aprovechar el periodo sensible en el que se encuentran, pues al existir diversidad entre los seres humanos, es normal que haya distintos ritmos de aprendizaje e intereses entre los infantes, de modo que no se les puede detener en el proceso, pero tampoco obligar a avanzar a ritmos dispares al momento de su desarrollo.

Se desprende del planteamiento en cuestión, el ejemplo de unas niñas del grupo que conforma el caso 3, al presenciarse la siguiente situación:

Una niña llamada Ana, construye la letra A con piezas de construcción y dice que suena igual a la de su nombre. Al mismo tiempo, una niña llamada Miriam, dice que Aisa empieza con la misma de Ana. Y dice, además, que va a hacer una eme que suena con Mi de Miriam (28:3 23).

Siendo así, a pesar de que no se les enseña convencionalmente el proceso lectoescritor, las niñas hacen uso del material dispuesto en el aula para abordar su interés y la docente lo sigue, al colocar el material en el salón de clases.

Esto puede suceder también, cuando en casa, la niñez tiene apoyo por parte de sus familias y se les potencia en su desarrollo, pues el rol de la familia tiene un impacto enorme en el proceso, tal y como lo destaca la docente P1, del caso 1, al señalar una intervención que ella realiza con las madres y padres de familia en las reuniones: “Yo siempre le digo a los papitos, cuando ustedes les van a enseñar a escribir su nombre, primero practican ustedes las letras, porque a veces los papitos escribimos de forma un poquito complicada y los niños no nos entienden” (10:29 56).

El simple ejemplo reflejado anteriormente, apuesta a la relevancia de que el principio alfabético sea un proceso explícito e intencional, donde quienes rodean a la niñez tienen gran injerencia y responsabilidad.

Con esta información se comprueba que la instrucción directa representa un andamio para el desarrollo de la lectura emergente y que al igual que las otras habilidades, debe darse su aprendizaje de forma progresiva, por lo tanto, el cuerpo docente y la familia tienen una responsabilidad notoria en el acompañamiento oportuno que puedan ofrecer a la niñez.

Además, resulta medular que “esta habilidad se automatiza paulatinamente y permite que niños y niñas lean fluidamente, lo cual es una de las condiciones para comprender lo que se lee” (Programa de Capacidades LAC Reads, 2021b, p.5). Es decir, una vez que el estudiantado logre decodificar y dominar las relaciones entre letras y sonidos de forma automática, podrá adquirir fluidez, que se traduce en poder comprender textos posteriormente.

A manera de síntesis las habilidades predictoras seleccionadas, marcan pauta en el exitoso camino que conforma el entramado de aprender a leer, de modo que los

profesionales en educación, como actores clave, poseen una influencia preponderante en este proceso, de ahí que la investigación representa, además, un insumo para generar reflexión y mejoras en la mediación pedagógica, puntualmente en el vínculo entre lectoescritura emergente e inicial.

Por consiguiente, es valioso hacer mención de la **subcategoría creencias de los docentes sobre las principales habilidades para la adquisición de la lectura emergente e inicial**, dicha subcategoría surge en el proceso de análisis de las entrevistas y observaciones, se refiere a las principales habilidades que se consideran deben ser desarrolladas como parte de la lectura emergente e inicial desde la perspectiva docente.

Pero antes de ahondar en dicho aspecto, es preciso recalcar que, para la presente investigación, se plantearon como fundamento, tres del total de habilidades predictoras destacadas como pilares según el National Reading Panel (2000), a saber: conciencia fonológica, vocabulario, principio alfabético, fluidez y comprensión. Esto significa que para que se adquiriera el aprendizaje de la lectura, deben estar presentes en el desarrollo infantil.

Sin embargo, al consultar al cuerpo docente que desde su experiencia cuáles pensaba que eran las principales habilidades que debían desarrollarse en la niñez como parte de la lectura emergente e inicial, refirieron a otros aspectos.

En este sentido, es valioso dar un recorrido por las respuestas brindadas por el personal docente:

P1, del caso 1, indica: “lo primero que tenemos que trabajar es la atención y la concentración, entendiendo y respetando los tiempos de acuerdo a la franja etaria” (10:14 22). Agregando que debe ser un contenido que se trabaje constantemente. Concuerta con P3, del caso 3 en que la atención se debe trabajar, pero agrega, además, el “razonamiento y la comprensión oral” (15:4 14).

Asimismo, P4, del caso 4 menciona: “aprendizaje significativo, creo que desde ahí, es lo más importante, porque si el aprendizaje es significativo, usted va a lograr que el chiquito aprenda, de lo contrario no” (20:9 21). “Todo parte de la motivación, si usted despertó el interés del niño lo tiene todo y el amor. Interés y amor, el cariño” (20:11 22). Añade, además: “Habilidades en ellos, la madurez, tal vez no es habilidad, pero es muy importante porque si un niño no está suficientemente maduro va a ver que le va a costar mucho” (20:12 23). “Luego lo que es la parte de la motora, la motora fina, esa habilidad a la hora de hacer sus trazos, de escribir. La expresión oral, porque más con el método de nosotros, es mucha expresión oral, está basado en la expresión oral” (20:13 23).

Por último, la misma docente, P4, anexa: “Luego pienso también que el material que utilice uno, el material que les llegue a ellos. Me gusta mucho el juego porque los niños aprenden jugando. Entonces, es cómo despierte usted interés ...” (20:10 22).

Las expresiones descritas muestran que no existe un pensamiento lineal, ni un bagaje teórico específico, que guíe el accionar docente en los salones de clase relacionado con el tema en cuestión, lo que esclarece que las creencias docentes nacen a raíz de experiencias, de conocimientos previos, de la formación universitaria, de la actualización, de lo leído, es decir, surgen desde lo que se encuentra en la base del actuar del individuo y en este caso particular, las creencias se circunscriben más a condiciones que se requieren para hacer óptimo el proceso de enseñanza.

Al respecto, Oliver (2009), define las creencias como

parte de una dimensión personal afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos. (p.63)

En consecuencia, las creencias no son ideas teóricas o teorías establecidas en investigación, aunque sí van a tener gran influencia en la forma de actuar del cuerpo docente y el modo en el que se desenvuelven pedagógicamente porque representan

vivencias personales que han tenido, pero también, conocimientos adquiridos mediante la cultura y la interacción con el medio.

Consecuente con lo anterior, se detecta con las entrevistas y observaciones, que hay una serie de creencias implícitas en el quehacer docente, que repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura emergente e inicial.

Por ejemplo, la concentración y atención no representan habilidades predictoras, pero sí son parte de procesos cognitivos vinculados con la lectoescritura. La motivación que puede ser intrínseca o extrínseca, a pesar de no ser una habilidad predictora, es un factor muy valioso para facilitar el aprendizaje, pero no determinante para adquirir la lectura; pues, aunque haya motivación, es elemental que se encuentren desarrolladas las habilidades precursoras.

La madurez no debe convertirse en la pieza central para tomar decisiones sobre el aprendizaje de habilidades predictoras, pues lo valioso son las intervenciones oportunas y precisas y por último, el material didáctico, lejos de convertirse en una habilidad, representa un recurso y una herramienta que apoya el proceso de aprendizaje de la lectura.

La visión del profesorado resume que la mayor parte del cuerpo docente, no basa su accionar pedagógico en evidencia científica actualizada o en teorías con fundamentación teórica, es decir, llevan a cabo la educación desde sus creencias, incurriendo en situaciones que pueden perjudicar a la población estudiantil y su desarrollo lectoescritor, incluso a largo plazo.

Es indispensable entonces, que se inviertan recursos en la mejora de la formación docente mediante capacitaciones y formación constante en instituciones que fungen como actores clave, tal es el caso del MEP y las Universidades, de manera que la formación del cuerpo docente sea competente para que puedan abordar los procesos de LEE y LEI asertivamente, dejando de lado creencias pedagógicas y cambiando poco a poco la

realidad educativa bajo la responsabilidad que les compete al ser ejecutores de los procesos educativos que se realizan en los centros educativos.

4.1.2.2 Proceso de transición entre preescolar y primer año de EGB

Se visualiza como el proceso que ocurre en cierta etapa e implica cambios en el curso de la vida, una transición educativa se da cuando la niñez va a iniciar otra fase en el sistema escolar formal, como es el caso del paso de preescolar a primer año de EGB.

Las subcategorías que se analizan son:

- **Importancia del proceso de transición:** relevancia de este proceso para propiciar beneficios en el desarrollo de la niñez.
- **Vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición**
- **Estrategias desarrolladas para promover el proceso de articulación:** Dentro de esta, es posible encontrar otras subcategorías que se detallan a continuación:
 - Momento del año en que se debe trabajar
 - Retos que se presentan en el proceso de articulación entre preescolar y primaria para el desarrollo de las habilidades de lectura emergente e inicial
 - Recomendaciones en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial
- **Relación entre los programas educativos:** Relación entre el programa educativo del nivel de preescolar y el nivel de primer año de EGB

Respecto a la **subcategoría importancia del proceso de transición**, entendida como relevancia de este proceso para propiciar beneficios en el desarrollo de la niñez, las respuestas de las personas participantes se comportan de la forma en que se describen y analizan a continuación.

P3 del caso 3, P4 del caso 4, y D3 del caso 3 y 4 concuerdan en que la transición es un proceso de cambio que se da entre preescolar y primer año, que, además, puede ser abrupto si no se propician desde las instituciones, actividades que permitan a la niñez manejar ese cambio de modo que no parezca muy grande.

Es decir, resaltan la necesidad de ofrecer espacios similares a los de preescolar para que se adapten, por ejemplo, manejar diferentes momentos de clase, realizar actividades con movimiento, cantar; con el fin de que no se genere una ruptura de un nivel a otro, logrando en primer año, un ambiente más flexible, pero desde un proceso que se inicia en preescolar tomando en cuenta el ritmo de cada niña y niño.

En efecto, la posición planteada por las participantes concuerda con lo estipulado para la realidad nacional desde la Constitución Política, que destaca la necesidad de un sistema educativo interconectado y continuo entre sus niveles (Asamblea Legislativa, 1949).

Postura reflejada también en los escritos de Rodríguez y Turón (2007) y el Ministerio de Educación Pública (2015), que consideran como un proceso de paso entre distintos ciclos, donde es necesario un trabajo coordinado y actividades unificadas.

Por lo tanto, el cuerpo docente tiene un rol trascendental en este proceso, pues se convierte en gestor y ejecutor de este momento de cambio para la niñez, como señalan Alvarado y Suárez (2009).

En los relatos del profesorado entrevistado, hay claridad acerca de este aspecto, es así como D2 del caso 2, destaca: “son las docentes las que deben propiciar que esa transición se realice en forma efectiva, promoviendo y motivando las habilidades de los estudiantes” (5:15 24). Apoyando dicha responsabilidad, D1 del caso 1 indica: “Es un proceso integral, debe ser una responsabilidad en conjunto. Siempre debe haber una conexión entre ambos directores, se deben crear espacios para que se dé” (11:16 43).

Esto refleja la necesidad de que se genere coordinación y comunicación, así como un trabajo en equipo entre los distintos niveles y miembros del personal, para lograr apoyar de la forma más oportuna a la niñez en un proceso trascendental para avanzar en el desarrollo y aprendizaje.

Por eso, como indica P2 del caso 2, “el desarrollo de un buen proceso que iniciemos desde la transición va a estimular las diferentes habilidades que el estudiante va a ir logrando en un proceso inicial de lectoescritura” (4:22 40). En la misma línea, D3 del caso 3, añade que un proceso de transición adecuado otorga a la infancia principios, es decir, una base para iniciar el proceso de lectoescritura que les ayudará mucho y les facilitará el aprendizaje.

Al aporte que tiene el proceso de transición en beneficio del desarrollo y aprendizaje de la niñez, se une P1 del caso 1, que detalla:

ayuda mucho a que los niños quieran: 1-aprender más para estar listos. 2-Mejora muchísimo la asistencia, porque yo les digo a ellos: chicos entre más vengamos, más aprendemos y más listos estamos para la escuela. 3-Facilita el proceso de cómo irnos hacia allá (10:42 85 – 89).

A modo de conclusión, de esta subcategoría, el proceso de transición, más conocido en el MEP como articulación, debe darse de forma paulatina y de manera que se generen vínculos entre una etapa y otra, para que se forme un ambiente educativo secuencial como indican Rodríguez y Turón (2007); debido a que esto tiene incidencia en la permanencia y éxito escolar de la niñez, inclusive en años venideros, propiciando beneficios o perjuicios para el desarrollo infantil, según sea su abordaje.

De ahí lo valioso de una sensibilización constante a los actores clave presentes en las instituciones educativas, a saber, cuerpo docente y administrativo, donde su responsabilidad se convierte en una virtud para marcar el futuro educativo de la población estudiantil desde el proceso de transición.

Lo anterior tiene más relevancia cuando se plantea la incidencia de la transición en el proceso lectoescritor, de manera que a continuación, se presenta la **subcategoría Vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición**, abordando su importancia, beneficios, así como la forma de manejo desde las instituciones educativas.

En correspondencia a lo anterior, delimitando como punto central la vinculación entre lectura emergente e inicial, se extraen las opiniones del cuerpo docente y administrativo participantes, donde se resalta lo expresado por P1 del caso 1:

Nosotros como docentes servimos, ponemos el andamiaje, pero ese click cerebral, lo tienen que hacer cada ser humano, porque es desarrollo humano; entonces no les enseñamos, sino que les mostramos todo lo que se pueda, entre más estímulos mejor, pero son ellos los que van a hacer ese paso, de la emergente a la inicial (10:7 13).

Es decir, la persona docente es un guía y un mediador del proceso de enseñanza, al proveer de recursos y dotar de herramientas a la niñez y, aunque en cada infante el desarrollo es distinto, el profesorado debe realizar una enseñanza intencionada, como destaca el Estado de la Educación Costarricense (2017), pero además explícito, secuencial y progresivo que inicie desde los primeros años de educación.

Por lo tanto, como menciona D3 del caso 3 y 4:

Es sumamente importante que los niños pequeñitos de preescolar vayan adquiriendo todas estas habilidades, tanto auditivas, como son visual, que vayan reconociendo fonemas, sonidos, letras, sonidos iniciales, sonidos finales, cómo se dividen las palabras, la parte también del lenguaje oral, digamos la expresión oral, que se desarrolle les favorece muchísimo a la hora de que ya ellos van a producir textos cuando están en primer grado. La lectura de imágenes, de sonidos. (16:22 48).

Es así como D1 del caso 1 y D3 del caso 3 y 4, revelan la necesidad de que en preescolar se desarrollen habilidades base para su paso a primer grado. Específicamente, D1 del caso 1, indica: *“preescolar es donde están las bases más fuertes para el resto del proceso. Si al niño no se le hace difícil, se enamora y le va a ser más fácil el aprendizaje”* (1:20 52 – 53). Refiriéndose puntualmente al ejemplo de la lectura y lo valioso de lograr desde preescolar que se enamoren de esta, para que no sea un proceso frustrante. A lo que agrega: *“Si las habilidades se han desarrollado en preescolar, el proceso de aprendizaje de lectura y escritura por parte de los niños va a ser mucho más rápido, debido a que ya habría una parte previa”* (11:19 50).

Lo que representa una idea acertada tomando en cuenta la evidencia científica aportada por Carpio (comunicación personal, febrero de 2021), Camargo *et al.* (2013) y Luna *et al.* (2019), quienes recalcan la LEE como elemento trascendental para el éxito escolar futuro.

Apoyando lo expresado por D1 y D3, las personas participantes D2, P4 y P2 señalan la valiosa relación entre lectoescritura emergente e inicial, destacando la importancia del trabajo que se lleva a cabo en preescolar como medio para potenciar procesos, destrezas y habilidades necesarias durante el aprendizaje formal de la escritura y lectura, como el desarrollo lenguaje, expresión, vocabulario, comprensión oral, manipulación de sonidos, conocimiento y manejo de material impreso, motora fina, entre otros.

Sin embargo, P2 del caso 2, enfatiza en que *“si el estudiante incluso, no lo ha logrado bien en preescolar, va a ser un proceso inicial deficiente en primer grado”* (4:13 25). De igual forma, P1 del caso 1, plantea un aspecto que figura como valioso, al nombrar beneficio entre LEE y LEI la motivación, además del hecho de tener conocimientos previos que fungirán como andamiaje, cuando se dé el ingreso a primer año.

Este aprendizaje es parte de un proceso del desarrollo humano, y como tal, requiere de experiencias significativas, acompañamiento, de tiempos oportunos, de conocimientos previos y oportunidades según el nivel de desarrollo.

Por lo tanto, se procede a realizar un recorrido a través de las ideas expresadas por el cuerpo docente, acerca de la vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición de preescolar a primer año de EGB.

Como primera premisa, conviene mencionar que la diversidad permea el quehacer docente en su totalidad, de manera que hay variedad de factores que influyen en la forma en la que el cuerpo docente se desempeña en los salones de clase, incluyendo en este espectro, desde elementos personales, hasta sociales.

Impacta por tanto, el modo en que llevan a cabo sus lecciones y con esto, las estrategias realizadas dentro del aula, que aunque tengan el mismo objetivo, poseen un sello personal y dejan huella en el desarrollo humano, al respecto Elvir (2006) indica que: “la inversión en la transición exitosa al primer grado promueve el Desarrollo Infantil Temprano, y mejora la equidad, la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo” (p.23).

Una vez recalcado este antecedente, se procede a compartir la información obtenida en las entrevistas y diarios de campo, que denotan algunas de las actividades que comúnmente las personas participantes llevan a cabo para potenciar la transición en ambos niveles: rimas, cuentos, historias, rótulos, adivinanzas, trabalenguas, juegos lúdicos, cuentos pictóricos, juegos de memoria con letras, dominó con imágenes y sus nombres, entre otros.

D2 del caso 2, añade que

Los docentes promueven la lectura, a través de cuentos cortos, aplicando diferentes técnicas entre ellas historietas, títeres, rincón de lectura, dramatizan en clases la lectura, narración de cuentos en forma grupal basados en

secuencia de dibujos, realizan en forma oral o escrita el final de una historietas o cuentos, realizan comentario de lo leído extrayendo las ideas principales, los personajes, el ambiente, etc. (5:4 11).

Sin embargo, tanto en las instituciones independientes, como en la dependiente, se ejecutan actividades que requieren de mayor coordinación y organización, ejemplo de estas se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 21. Vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición

| | |
|----------------------|--|
| <p>Caso 1</p> | <p>P1 refiere a la modalidad implementada por el centro educativo I1 para llevar a cabo el proceso de transición:</p> <p>Nosotras en el proceso de articulación, con las compañeras de primer grado, hacemos toda una actividad, nos vamos un día para allá, entremos por el portón de la escuela, les cantan los compañeritos de la escuela, los reciben, les aplauden, porque entran por el portón y se organizan porque la escuela tiene como tradición, o como una de sus normas de cada día, cantar el Himno Nacional. Entonces ellos saben que tienen que pararse en una parte, hacer el saludo a la bandera y cantar el Himno Nacional con toda la escuela.</p> <p>La escuela nos ayuda mucho, porque ese día la escuela se prepara para recibirlos... Las compañeras parten los grupos a la mitad... Ellos entran a clase con la maestra, que ya hemos hablado, yo voy con ellos también. Ellos se van y se sientan en una mesita. Como la mitad del grupo no está, entonces ellos se pueden sentar en una mesita, la maestra les explica qué es lo van a hacer en la escuela. Que va a haber una mesa, pero que también pueden jugar, sobre todo con el nuevo enfoque que hay para primer grado ahora.</p> <p>Entonces ellos les explican todo lo que van a hacer, tocan el timbre un poquito más pronto, van al patio.... Cuando ellos llegan aquí, y hacemos ya esa plenaria de cómo fue nuestro día, les regalan helados y las familias les preparan un regalo” (10:38 74 – 78).</p> <p>Nosotros trabajamos con los papás algunas semanas antes donde les preparan un cuaderno. Entonces los papás preparan la portada, le ponen una foto de ellos cuando eran bebés y ahora que son grandes, para que vean que ellos están creciendo. Cuando ellos llegan a la escuela, ellos tienen un regalo, que es un cuaderno y un lápiz que prepararon los papitos. Ellos se traen ese regalo, lo abren aquí, y ellos cuentan cómo fue la experiencia y eso va quitando un poco el temor (10:41 83 – 85).</p> <p>La D1, explica que, para desarrollar un enlace entre las instituciones, otra estrategia empleada consiste en hacer “reuniones entre el personal” (11:22 56).</p> |
| <p>Caso 2</p> | <p>Para abordar el proceso, como expresa D2 de la I2: “Se desarrolló un programa a nivel regional de la mano con primero y kínder para vincular transición con primer grado, por medio de diferentes actividades lúdicas donde se da apoyo a transición con métodos de innovación elaborados por docentes de primer grado, los cuales se adaptan por el MEP para que en preescolar puedan desarrollarlos” (5:20 36).</p> <p>De igual forma, tal y como menciona D2, esta etapa educativa es tan valiosa, que se debe trabajar desde antes de que inicie el ciclo lectivo: “Primero se seleccionan las docentes que cumplen con cualidades y rasgos profesionales para realizar el trabajo</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>con niños más pequeños tomando en cuenta su opinión, posteriormente se coordina con el Centro Educativo de Preescolar, se realizan reuniones entre las docentes de preescolar y primaria para analizar las situaciones de cada uno de los estudiantes que ingresaran a primero, se valoran las situaciones de cada uno de ellos, luego se organizan pasantías con los estudiantes de preescolar en la escuela y ambas docentes”.</p> <p>Finalmente, las docentes que estarán a cargo de los primeros grados realizan la distribución equitativa según las habilidades de los estudiantes que integrarán cada grupo, en busca de brindar la mejor atención, con base en la situación real de cada uno de ellos según la información recibida de las docentes de preescolar” (5:17 29–30)</p> |
| <p>Caso 3 y 4</p> | <p>Haciendo alusión a las actividades que realizan desde su institución, P4 señala: “Se trabaja mucho lo que son las lecturas de imágenes, para que ellos interpreten qué es lo que sucede, para que ellos narren, para trabajar la expresión oral de ellos.</p> <p>También, por mi parte yo les procuro leer cuentos, trabajamos mucho lo que es en el círculo, esto también. Yo les leo cuentos, ellos adivinan qué va a pasarle al personaje, cómo creen que va a terminar la historia, se les pregunta quiénes están de acuerdo, quiénes no están de acuerdo. De acuerdo con el tipo de historia, uno va preguntando qué piensan ellos sobre el cuento.</p> <p>También relacionamos lo que son fonemas, con las letras, con los disfraces para que ellos vayan aprendiendo a construir sus primeras palabritas. Trabajamos mucho en nuestro método endogenésico, lo que es la expresión oral, ellos son los que van a elegir un tema con el que van a trabajar a gusto de ellos, para poder construir sus primeras oraciones, van a hacer sus primeros textitos; eligen un tema, ellos hacen oraciones, empezamos con un juguete que ellos llevan en el círculo, después construyen oraciones sobre su juguete. Luego eligen las tres oraciones que más les gustaron, porque ellos primero observan su juguete, piensan una oración, luego la expresan y posteriormente eligen sus oraciones. Ellos también le van a poner un nombre a su primer cuentito que construyeron en grupos. Y al día siguiente “por arte de magia”, dice uno, esas palabritas van a aparecer impresas en un cartel que yo les presento y ellos van a ir leyendo”. (20:24 41–44).</p> <p>Al ser la institución dependiente, como indica D3, el personal organiza talleres para que la niñez de preescolar se acostumbre al aula de primero, y estos a su vez, recuerden su estadía en preescolar. “Los chicos de preescolar trabajan en conjunto con los chicos de primer grado, entonces se van relacionando. Se hacen talleres a partir de junio y esos talleres se llaman “Talleres de integración”, porque se subdividen los grupos y se mezclan, entonces unos niños de preescolar van al aula de primero, los de primero van a preescolar. Trabajan juntos, hacen proyectos en conjunto” (16:21 45).</p> <p>En dichos talleres, “entre ellos intercambian para favorecer esa parte de convivencia entre todos los grupos de escuela. Se hace un trabajo coordinado entre preescolar y primero, hacen un planeamiento y mezclan los grupos.</p> <p>Los talleres son cada dos semanas, dos lecciones. Se aprovechan por ejemplo las efemérides, se trabaja mediante alguna actividad diferente, como un taller de títeres, un taller de manualidades, de teatro, cine foro”. (16:18 38–40).</p> |

Fuente: Elaboración propia con base en la investigación realizada (octubre, 2022).

En virtud de los aportes destacados anteriormente en la totalidad de los casos participantes, planean actividades para llevar a cabo el proceso de articulación designado

por el MEP, sin embargo, se da mediante talleres cortos, que, aunque en la I3 iniciaron oficialmente este año en el mes de junio, en las instituciones I1 e I2 se realizan durante octubre o noviembre, según se ajuste en el calendario escolar.

Continuando con este contexto, resulta significativo que en ambas aulas de primer año fue posible observar actividades dinámicas, variadas y lúdicas como canciones, juegos, círculos de conversación en el suelo, narración de poemas, además del uso de la silla y la mesa como se hace regularmente en el primer año escolar.

Es decir, es elemental que se continúe llevando a cabo el juego planificado, pero con una intención pedagógica, donde se realice un andamiaje y persista el reto como medio para potenciar el aprendizaje de una forma lúdica y motivadora.

Esto representa un beneficio enorme para la niñez, dado que se intenta realmente ajustar la jornada mediante la flexibilidad para ofrecer a la población estudiantil un proceso de integración entre ambos niveles, minimizando de este modo, un cambio abrupto, tal como lo indica la evidencia científica.

Desde otra arista, converge en la categoría proceso de transición entre preescolar y primer año de EGB, la **subcategoría Estrategias desarrolladas para promover el proceso de articulación**, en la cual se toma en cuenta: momento del año en que se debe trabajar, retos que se presentan en el proceso de articulación entre preescolar y primaria para el desarrollo de las habilidades de lectura emergente e inicial y recomendaciones en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial.

En relación con el **momento del año en que se debe trabajar**, se plantea en este apartado, conocer la perspectiva docente referente al momento específico dentro del curso lectivo, considerado oportuno para desarrollar el proceso de transición de un nivel a otro. De manera que conviene conocer las respuestas de las personas participantes, que reflejan posturas completamente distintas.

Por un lado, las docentes P4 del caso 4 y P2 del caso 2, representantes de una institución dependiente e independiente respectivamente, consideran que es un proceso que debe trabajarse durante todo el año.

Se manifiestan los siguientes extractos para detallar sus posiciones al respecto: “Debe darse durante todo el año de transición, en la escuela se trabaja muy bonito; entre más tiempo se dé es mejor, porque ellos van a ir adaptándose mucho más fácil” (P4, Caso 4, 20:23 39).

Paralelamente, P2 expresa: “Desde un inicio, desde el principio. Y se trabaja constantemente, ya uno sabe que tienen que trabajarlo durante todo el año, porque ellos están en un proceso. Ese proceso de transición, ellos lo van a ir logrando poco a poco” (4:15 27). Sin embargo, difiere de esta postura el personal representado por D2 del caso 2, que indica “El proceso de articulación entre preescolar y primaria debe iniciarse en el tercer trimestre del año, como un proceso paulatino, continuo y correlacionado” (5:16 27). A quien se le une P3 del caso 3, al señalar: “Este proceso se puede trabajar el último trimestre, debe ser poco a poco, involucrando al personal y a los estudiantes” (15:9 32).

Finalmente, se presenta a quienes se disponen a ejecutar lo estipulado por el MEP, pero no es lo que realmente las representa, como es el caso de P1 del caso 1, que menciona: “de acuerdo con el calendario escolar, está medido hacia octubre, noviembre; como los últimos quince días de octubre y los primeros de noviembre. Eso en el calendario escolar está definido” (10:39 80). Y agrega:

Incluso está en el calendario en qué momento debemos hacer el proceso de articulación, sin embargo, yo creo que es algo que la maestra de preescolar tiene que ir haciendo poco a poco y diciéndoles que bonito va a ser esto, que bonito va a ser aquello, cómo lo vamos a hacer, etcétera, para que ellos lo puedan disfrutar bastante. (10:40 81).

D1 del caso 1, concuerda con dicha idea al mencionar: “Casi siempre se trabaja en octubre y noviembre, se organiza entre los centros educativos. Pero se debe trabajar siempre. Al inicio de año el MEP presenta los contenidos a desarrollar y se respeta ese orden”. (11:17 45 – 46).

Las expresiones citadas, muestran que no existe una tendencia clara entre las personas participantes, acerca del momento exacto en el que se debe desarrollar el proceso de transición de preescolar a primer año de EGB. Sin embargo, se expone que desde el MEP se establecen lineamientos como lo son las “Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022”, que estipulan a nivel nacional la periodicidad de aprendizajes para la nivelación académica por ciclo, limitando al cuerpo docente a la ejecución y apego de las directrices asignadas por el ente rector de educación en Costa Rica, de manera que este trascendental proceso queda relegado para ser incluido en la planificación didáctica el último trimestre, específicamente, el último mes.

Lo que implica un reto cuando el Estado de la Educación Costarricense (2017), presenta como una de las aspiraciones nacionales en educación: “un sistema educativo articulado y sin discontinuidades entre sus niveles que tiene como puntos de partida y llegada las necesidades de los estudiantes” (p.133).

Es decir, la transición o conocida más comúnmente como articulación en el MEP, desde lo dictaminado por este órgano, se limita a ser un proceso para cumplir con lo que dicta el currículo y la evidencia científica; a pesar de que debe tomarse como un proceso riguroso, cuidadosamente pensado y planificado, de modo que se resguarde ante todo, la integridad y seguridad emocional de las personas menores de edad ante el gran cambio que representa, asegurando encadenamiento y secuencia entre los niveles educativos, apoyando tanto el desarrollo emocional infantil, como el desarrollo cognitivo, por ejemplo, al ofrecer continuidad entre la lectoescritura emergente e inicial, para que la niñez

construya progresivamente, un eslabón firme, que le sirva de base para construir el próximo.

Es decir, la coherencia pedagógica también se torna un elemento central para abordar el vínculo entre lectoescritura emergente e inicial de manera natural, eliminando poco a poco, los vacíos fundamentales detectados en este ámbito.

Pese a esto, se rescata que las docentes de primer año al mes de julio y agosto, momento en que se realizaron las observaciones, aún llevaban a cabo actividades vinculantes con la articulación; mientras que, en el caso de preescolar, a pesar de no detallar estrategias desarrolladas y planificadas puntualmente con este objetivo, se encontró en el aula, la disposición de materiales que potencian el interés y motivación hacia el ingreso a la escuela, como: libros, lápices, marcadores, hojas bond, materiales de arte, letras de imán, rimas con imágenes, materiales de construcción, plastilina, entre otros.

Para concluir, se deriva del momento en que se debe trabajar la transición un reto tanto a nivel del cuerpo docente, como a nivel administrativo; pero no el único en este complejo andamiaje que es la articulación, de manera que se procede a enfatizar en este aspecto.

Respecto a los **retos que se presentan en el proceso de articulación entre preescolar y primaria para el desarrollo de las habilidades de lectura emergente e inicial**, se comprende cómo los retos son parte de la vida cotidiana y no quedan por fuera en el proceso educativo, particularmente durante la transición de un nivel a otro, donde intervienen varios factores que hacen de esta etapa un momento complejo pero trascendental para el desarrollo individual, social e incluso futuro éxito escolar.

Por lo tanto, que exista conciencia de los retos, representa apertura hacia una perspectiva que implica la necesidad de transformación y mejoras en respuesta al bienestar de la población infantil.

Siendo así, a continuación, se manifiestan las posiciones del personal participante, respecto a los retos, para lo cual se adjuntan algunas de sus consideraciones:

- La pandemia es un reto que se arrastra, porque hubo “niños que empezaron con virtualidad mixta o con educación combinada, con unos días en casa, otros días acá y otros que totalmente no venían” (P1, caso 1, 10:9 17), lo que ha provocado bases menos sólidas en el ámbito educativo.
- Muchos de los niños que ingresan a la educación formal, no han estado en otros centros educativos y además son muy pequeños, recordando que el MEP bajó la edad de ingreso, por lo que el proceso más importante es la adaptación. (D1, caso 1).
- “Montessori dice que un niño desde que nace ve letras, pero la gente lo sataniza” (D1, caso 1, 11:1 10).
- La diversidad y características propias de cada niño, en grupos conformados por 25 personas, ocasiona variedad de atención en un mismo espacio. (P1, caso 1, 10:12 21).
- El compromiso y el deseo del docente marcan pauta en el desarrollo que puedan tener o no las personas estudiantes. (D1 y D3).
- “El brincarse procesos. Los procesos no se pueden saltar y muchas veces las docentes lo hacen. Si se brinca una etapa, en cualquier momento le va a hacer falta” (D1, caso 1, 11:3 17).
- Reto para instituciones independientes: “Otro reto es que son dos centros educativos diferentes, el jardín de niños y la escuela. Es una limitación, porque es muy importante que haya comunicación entre los centros educativos”. (D1, caso 1, 11:5 21).

- Representan otro reto, “Los programas al ser separados. Sin embargo, ahora son mejores, en el programa existe un tiempo o periodo de articulación” (D1, caso 1, 11:7 23).
- “Ahora primer grado también se ha extendido hasta segundo, para que el proceso vaya más lento, que tiene sus ventajas y tiene sus desventajas también”. (D3, caso 3 y 4, 16:6 15).
- Grupos con muchos niños, en momentos históricos donde el manejo de la disciplina es complejo y el reto para los docentes mayor, lo que interviene en la calidad de los procesos educativos (P4, caso 4).

Considerando las ideas planteadas anteriormente, se puede decir que se reconocen muchos retos durante la transición de un nivel a otro, sin embargo, realizando un análisis de estos, la formación docente se convierte en un elemento clave para minimizar muchos de los retos presentes, así como el poder disponer de asesoría y apoyo para implementar este proceso.

Es decir, a pesar de que las transiciones son sinónimo de cambios, el manejo que se dé de estas, puede incurrir en experiencias y retos que marquen una huella que ayude a potenciar el proceso personal y de crecimiento de cada niño involucrado.

De manera que, aunque a nivel laboral se tiene claridad de los retos, desde la experiencia profesional, las personas participantes ofrecen recomendaciones que pueden convertirse en un punto medular para lograr mejoras en la articulación de un nivel a otro en el sistema educativo costarricense.

En relación con las **recomendaciones en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial**, a continuación, se proponen recomendaciones para el cuerpo docente, rescatadas de las entrevistas realizadas a las personas participantes:

- Para el trabajo áulico, es trascendental que el cuerpo docente conozca a la niñez que tiene a su cargo, que tenga claridad de las características individuales de la niñez, así como de los periodos de atención que manejan según su etapa de desarrollo. (P1, caso 1).
- Es necesario durante la jornada diaria, trabajar procesos cognitivos como la atención, que es fundamental para que la niñez logre asimilar conocimientos y hacerlos suyos desde su individualidad. (P1, caso 1).
- Es elemental planificar la jornada y las estrategias acordes al nivel con el que se va a trabajar, por ejemplo, en preescolar no es posible realizar clases marginales, sino que se debe enfatizar en el juego como medio de aprendizaje, siempre promoviendo la capacidad de asombro en la niñez para que no se pierda (P1, caso 1).
- Es valioso generar en la niñez experiencias previas y crear andamiajes, mediados de oportunidades que ofrezcan gozo, placer, motivación y alegría, que inviten a la niñez a ir más allá, a desear continuar con el aprendizaje, que lo inviten a averiguar qué hay en el siguiente nivel, por ejemplo. (P1, caso 1).
- Es importante que se realicen actividades programadas por las docentes de ambos niveles, es decir que se genere una coordinación entre los niveles o instituciones si es necesario. (P3, caso 3).
- Desde la visión de P2, es necesario que se refuerce el trabajo de la conciencia fonológica desde el preescolar y también la parte motora (recortar y colorear), para que inicien en primer grado con un buen proceso.
- Se recomienda que se avance más en el nivel de preescolar, darle aún más importancia a la lectura emergente. (D3, caso 3 y 4).

- Se recomienda no limitar al niño, porque a veces se cree que si lee en preescolar, hay que prohibirle eso, porque en ese nivel eso no se enseña. Pero eso no es cierto, en preescolar no se deben prohibir las letras, porque desde que nacemos hay letras, vivimos en un mundo letrado. (D1, caso 1).

A partir de las recomendaciones propuestas, resulta oportuno revisar el último punto derivado de la subcategoría vinculada con el proceso de transición, denominado relación entre los programas educativos.

Respecto de la **relación entre los programas educativos**, se consultó a las personas participantes acerca de la vinculación entre el programa de preescolar y el primer año de EGB y el significado que parte del profesorado da a esta interrogante, deja clara variabilidad de opiniones, conocimiento y coordinación existente entre el personal. A modo de ejemplo, se comparten extractos de las respuestas brindadas:

P2 del caso 2, expresa:

No conozco el programa de preescolar, no puedo darle ese punto de comparación, porque no conozco el programa de preescolar. En el programa de primer año viene la parte de desarrollo de la motora fina, del desarrollo de las habilidades, más que todo viene enfocado a esto, porque usted ya tiene que arrancar con un proceso de las vocales. (4:23 42 – 43).

Además, P4 del caso 4, agrega:

De preescolar realmente el programa no lo conozco mucho, maso menos uno lo que ve, que trabajan las compañeras, porque realmente uno trabaja con el programa de uno, el de primaria. Pero viendo lo que ellas trabajan y de todo, creo que al principio sí tenemos contenidos curriculares que se relacionan con los de ellos. Recordemos que trabajamos un diagnóstico, donde vamos a retomar lo que ellos vieron. (20:34 55).

Por otra parte, D2 del caso 2, puntualiza: “los programas de estudio de preescolar contemplan el proceso de articulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en primer grado” (5:21 38). A lo que se añade la respuesta de P1 del caso 1:

Estamos bien cuando hablamos sobre el proceso de articulación, porque el programa de preescolar contempla el proceso de articulación como un proceso, no como algo que se dice, sino que viene específico, como un proceso y un contenido que vamos a desarrollar y que las compañeras de primer grado tienen conocimiento. (10:60 116)

Por lo tanto, a partir de la teoría consultada, se aclara que en Costa Rica, tal y como se indicó en apartados anteriores, existe un programa específico para el nivel de preescolar y otro para primer año de EGB, sin embargo, ambos documentos son vinculados con el apartado de articulación dispuesto en el programa de preescolar; específicamente en el título de “Orientaciones generales” del Programa de Preescolar, se plantean sugerencias para la óptima operacionalización del programa, según destaca el Ministerio de Educación Pública (2014), y entre los lineamientos, el denominado “Para la articulación entre Educación Preescolar y el Primer Año de la Educación General Básica”, en el cual se sugiere la relevancia de este proceso y se puntúa en la existencia de estrategias en el programa para abordar la transición.

Asimismo, recae la importancia de hacer énfasis en lo aportado por D2 del caso 2, quien menciona que “La lectoescritura emergente, y especialmente la conciencia fonológica, son elementos recientemente incluidos en el programa curricular vigente de educación preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica” (5:14 25).

Lo anterior es constatado por el Estado de la Educación Costarricense (2017), cuando indica respecto al programa de preescolar que uno de sus “...ejes principales es promover la lectoescritura emergente” (p.86). Esto porque la lectoescritura emergente potencia el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura diaria, el uso de ambientes

letrados y las conversaciones diarias, lo que potencia a futuro la lectoescritura inicial, logrando de este modo como señala Carmiol (2015), que el programa de estudios ayude en la transición a primer año, al contemplar contenidos en la temática de desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Incluso, al retomar la respuesta de P1 del caso 1, se refleja desde su perspectiva, que los cambios de programas generan beneficio mutuo a ambos niveles educativos:

con los nuevos programas que hay, o la revisión que hay de los programas para primer ciclo, entonces vemos que ya no nos vamos a ir a sentar de una vez. Sino que ahora, el aula es diferente, la ambientación es diferente, ya no vamos a encontrarnos un montón de pupitres y solo letreros; sino que ya es diferente, y eso permite que podamos trabajar mejor esa articulación y que no sea tan agresiva para los niños, que apenas están pasando de un proceso a otro. (10:62 117).

Para mayor profundización del comentario anterior, resulta importante retomar lo indicado por el Ministerio de Educación Pública (2013b), cuando plantea que la reforma del programa a primer año de EGB tiene como fin la unidad entre primero y segundo año, para lograr continuidad entre ambos niveles; y que además "...se sustenta en la idea de que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber" (Estado de la Educación Costarricense, 2019, p.87).

Es decir, al emplear un enfoque funcional de la lengua como destaca el Estado de la Educación Costarricense (2017); se potencia la lectoescritura inicial, y entre ésta, habilidades como la conciencia fonológica, que fungen de elemento base en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Siendo así, se puede observar que sí los programas se conocen a profundidad, es posible encontrar una vinculación, que busca que no se genere una ruptura entre un nivel y otro. Al respecto, D3 del caso 3 y 4 indica:

Los programas de preescolar están diseñados para llegar a este punto, cuando ya terminan, terminan con lectura emergente, son como los últimos temas. Y como van también trabajando todas esas otras habilidades que ahora también e MEP trabaja, se supone debe de trabajar por el desarrollo de habilidades, entonces es un proceso sistemático y en cierto orden que va llevando a los estudiantes a adquirir todas estas habilidades de escucha, de ubicación espacial, de reconocimiento de sonidos iniciales y finales... van preparando todas estas actividades para que cuando llegan a primer grado, ya puedan empezar más formalmente ese proceso de lectoescritura. (16:25 53 – 54)

Se desprende de lo planteado anteriormente, que los programas de estudio se convierten en elementos centrales que orientan el quehacer pedagógico, en estos documentos se establecen entre otros aspectos, las habilidades que se deben potenciar en el alumnado durante el curso lectivo, como elementos que conforman un engranaje partiendo de los contenidos curriculares para potenciar su desarrollo en una sinergia que se moviliza en forma de bucle para alcanzar poco a poco el pleno desarrollo integral y con esto la búsqueda del ser humano que desde la política educativa y curricular se perfila para el país; de ahí lo trascendental de lo citado por D1 del Caso 1, “las docentes de preescolar o las de primer grado, deberían conocer lo que dicen los programas del otro nivel en el que no trabajan para partir de ahí.” (11:21 55).

A modo de reflexión, es responsabilidad del cuerpo docente y administrativo, tener conocimiento profundo de las políticas y programas que rigen el quehacer educativo del país, para poder desarrollar un trabajo coordinado y orientado desde estos documentos, de modo que se generen acciones pedagógicas pertinentes entre los actores clave y sistemas que son parte del proceso educativo.

4.1.2.3 Mediación pedagógica

En relación con la **categoría 3, Mediación pedagógica**, esta hace referencia a toda acción que lleva a cabo el cuerpo docente con una intención educativa y en un ambiente preparado, para potenciar el desarrollo infantil mediante experiencias significativas, oportunas y contextualizadas.

Las subcategorías que se abordan en esta son:

- **Ambiente preparado:** Espacio en el que se posibilita la exploración por parte de la niñez, conformado por la docente (que construye el espacio y media), el ambiente físico (donde están los materiales) y la niñez, quienes poseen un rol activo.
- **Estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar el vocabulario**
- **Estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar la conciencia fonológica**
- **Estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar el principio alfabético**
- **Limitaciones para abordar la lectura emergente e inicial en el salón de clases**
- **Uso de la tecnología en el salón de clases**
- **Formación docente:** Habilidades personales desarrolladas y conocimiento adquirido mediante cursos, que habilitan a un profesional docente para llevar a cabo el trabajo en las instituciones educativas con niñez.
- **Fortalezas del personal docente para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI**

En esta sección, se responde a los planteamientos: ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente en **Educación Preescolar** y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica? ¿Cuál es la mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades

predictoras de lectura inicial en **Educación Primaria** y su vinculación con la lectura emergente en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica en el cantón de San Ramón, Costa Rica?

Para iniciar, se presenta la **subcategoría ambiente preparado**, definida como el espacio en el que se posibilita la exploración por parte de la niñez, conformado por la docente (que construye el espacio y media), el ambiente físico (donde están los materiales) y la niñez, quienes poseen un rol activo.

En palabras más específicas, y retomando las ideas de Vargas y Orozco (2020), Ministerio de Educación Pública (2017b), Vargas (2020) y Prieto (2017), mediación pedagógica es toda acción que lleva a cabo el cuerpo docente con una intención educativa y en un ambiente preparado, donde las interacciones diarias buscan llevar a la problematización, a originar retos cognitivos, curiosidad, preguntas generadoras que potencian el desarrollo de habilidades, la construcción de conocimiento y el aprendizaje en general, mediante experiencias significativas, oportunas, contextualizadas, que toman en cuenta los conocimientos previos e intereses, necesidades y desarrollo de la niñez, siendo este grupo etario quien tiene un rol protagónico y activo.

Al respecto, Castillo y Castillo (2016), plantean que el ambiente abarca múltiples variables y elementos que influyen de forma directa en el proceso de aprendizaje, haciendo de este un espacio indivisible, donde convergen varias dimensiones; entre estas la funcional, que, desde la perspectiva de las autoras, refiere a la forma en la que se utilizan los espacios, abarcando la intencionalidad y mediación pedagógica, como la palabra lo indica implica la funcionalidad del espacio para favorecer el aprendizaje.

De manera que, desde el trabajo de campo realizado, es necesario aclarar que el ambiente posibilita en mayor escala el aprendizaje autónomo, en los grupos de preescolar, por la disposición que posee, por ejemplo, en los casos 1 y 3, durante el periodo de opción de trabajo, la niñez de forma autónoma y libre se movilizaba por el

ambiente preparado para seleccionar materiales dispuestos en el espacio, con los que puede trabajar según sus intereses.

Es decir, previamente, el personal docente de forma intencionada prepara el espacio, con el fin de ofrecer un ambiente preparado, tomando en cuenta las características de la niñez, para potenciar su pleno desarrollo.

Se refleja esta implementación al observar en el ambiente materiales que benefician el desarrollo de la lectoescritura emergente, a saber:

- **Caso 1:** Libros, lápices de color, hojas bond, réplicas de animales del mar, material de pareo para contar, libros de cuentos, rimas con imágenes, tres cajas con letras de distinta tipología con imanes, para que la niñez las pegue en la puerta de metal y pueda manipularlas libremente, títeres.
- **Caso 3:** Títeres, libros, lápices y hojas, materiales de construcción, plasticina, libros, réplicas de animales.

Consecuentes con lo anterior, se ejemplifica la intención de un ambiente preparado, cuando en un diario de campo realizado en el caso 3, se evidencia lo siguiente:

Fue posible observar a cuatro niños mirando un libro de animales marinos; ellos se mostraron muy interesados por reconocer estos animales y las especies diversas existentes. Los niños que conocen más sobre el tema explican y cuentan el nombre de los animales y sus diferencias a quienes están interesados en aprender, en una conversación que se genera de forma libre entre ellos; por ejemplo, la clasificación de los tiburones y la razón de su nombre: tiburón martillo, tiburón ballena, tiburón tigre, entre otros.

Bajo esta perspectiva, se visualiza la libertad otorgada a la infancia para trabajar con el material dispuesto. La experiencia con el libro de animales marinos revela una clara oportunidad de aprendizaje, que se alinea con el desarrollo de habilidades predictoras de lectoescritura emergente, como lo es el vocabulario. Recae en este punto, la importancia

de que se ofrezcan en el espacio áulico materiales de calidad, en un estado óptimo y acordes al nivel de desarrollo, que generen interés y lleven al aprendizaje.

La dimensión temporal, desde la visión de Castillo y Castillo (2016), refiere a “los momentos en que se desarrollan experiencias de aprendizaje, la disposición del tiempo en función de las necesidades, de los intereses y de la realidad pedagógica” (p.101).

En este contexto es importante mencionar que las jornadas entre los niveles de preescolar y primer año de EGB son muy diversas y persiguen el aprendizaje desde distintas visiones. En preescolar un ambiente con mayor libertad, que posibilita más la autogestión y el trabajo desde los intereses; en una jornada corta pero que varía en experiencias y actividades.

Mientras que, en primer año de EGB, se observa un ambiente más estructurado y restringido a las posibilidades de libre acción. Aunque el cuerpo docente participante en la investigación realiza actividades variadas y en ciertos momentos lúdicas, posee un tiempo limitado de una o dos lecciones para desarrollar lo que se le solicita desde el currículo, lo que refleja mayor tensión durante la jornada desarrollada, pues la niñez debe cumplir con terminar las actividades propuestas por el personal en un tiempo específico, a pesar de las diferencias individuales. De modo que los niños que requieren más tiempo o se dispersan con mayor facilidad, necesitan de atención constante y apoyo por parte de la docente.

En otras palabras, en primer ciclo, las docentes intentan aprovechar el tiempo al máximo en avanzar curricularmente en la materia que están desarrollando y en poder atender las individualidades de un grupo conformado por 25 a 28 niñas y niños con distintas necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje, donde si realizan una ficha o trabajo en el cuaderno, deben revisar y sugerir correcciones a la totalidad del grupo.

La dimensión relacional, también forma parte de este entramado, e involucra “las relaciones que se establecen en cada una de las experiencias de aprendizaje” (Castillo y

Castillo, 2016, p.103). Partiendo de esta premisa, cobran importancia las acciones que realiza el profesional docente para acompañar y promover el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades, tal y como señala el Ministerio de Educación Pública (2021).

En el preescolar, según lo registrado en el diario de campo los espacios de interacción docente-estudiante en los momentos de la jornada se limitan a supervisar el trabajo y atender acciones administrativas, la evidencia:

En el caso 1, mientras la niñez se encuentra en el periodo de opción de trabajo, la docente se dedica a realizar otros quehaceres en su escritorio, en la computadora, de modo que durante ese periodo no se observa una mediación pedagógica pertinente que propicie interacciones, preguntas generadoras y con ello el desarrollo del pensamiento crítico y el interés por la lectoescritura con el aporte y andamiaje de la persona adulta a cargo del grupo.

Lo mismo sucede en el patio, donde la mayor parte del tiempo la persona encargada del grupo se limita a cuidar a los infantes y a observar cómo interactúan y juegan, involucrándose con intervenciones cortas y puntuales.

Respecto al caso 3, se visualiza una situación similar, mientras los niños trabajan en los ambientes, la docente los visita y observa su trabajo, los felicita y los motiva, pero no se observa una profundización en el trabajo que realiza la niñez

Es decir, la docente tiene interacciones cortas y no lleva a los párvulos a crear un análisis acerca de lo que este sucediendo o a crear conflictos cognitivos, de modo que la consecuencia en términos de desarrollo es que el cuerpo estudiantil no desarrolla la posibilidad de conversar con el adulto de tú a tú; es decir, se generan preguntas cerradas, dando posibilidades únicas de respuesta, que no llevan al pensamiento divergente y a la ampliación de la expresión y vocabulario.

En ambos casos, las personas participantes, al interactuar con los estudiantes, cierran la posibilidad de conversación, al responder en forma breve o utilizar frases como: bien, lo felicito en la mayoría de las situaciones.

Por ende, a pesar de que la mediación pedagógica es trascendental para el desarrollo de habilidades en la niñez, las posibilidades de acción se limitan y la comunicación se corta a cambio de la realización de acciones administrativas o de vigilancia, lo que genera que el espacio no sea aprovechado de la forma más oportuna para generar andamiajes en el desarrollo integral o en temas de lectoescritura.

Aludiendo puntualmente a este aspecto, es significativo mencionar que el desarrollo de los facilitadores y predictores de la lectoescritura (precursores), se da en los primeros años de vida, pero para esto se requiere de instrucción de un adulto, por lo que es elemental que el cuerpo docente sea consciente del impacto que impulsar estas destrezas, tendrá para la vida futura de la niñez, de lo contrario, la etapa preescolar no se aprovechará como se podría, y se pierde esa ventana de oportunidad.

Al respecto, es valioso mencionar que en los casos 1 y 3, se observaron niñas y niños que mostraban mayor interés por la lectoescritura, específicamente estaban interesados en descubrir habilidades como el principio alfabético, al buscar la relación entre fonemas y grafemas partiendo de nombres que les eran familiares, como el suyo y el de sus pares, situación que ocurría mientras trabajaban en los ambientes de aprendizaje. Dicha condición, puede generarse por el nivel de desarrollo de la niñez o bien, porque quizá son párvulos que reciben en sus hogares mayor acompañamiento y oportunidades de aprendizaje.

A modo de conclusión, al hacer una revisión de los diarios de campo, se puede asegurar que, en el nivel de preescolar, el momento de la jornada en el que más se promueven habilidades de lectoescritura emergente es el de experiencias iniciales, desaprovechando espacios valiosos como experiencias de la opción de trabajo,

experiencias para el desarrollo de la expresión artística y experiencias de actividad física y movimiento.

En cuanto a la dimensión relacional y el caso 2 y 4, al igual que en la situación anterior, se establecen diálogos cortos, puntuales y específicos de la materia que se está abordando durante la jornada.

Las conversaciones que mantiene la docente con los estudiantes durante el periodo observado se limitan a ser parte del contenido que está desarrollando en la clase, guiar el proceso, responder dudas, ayudar a los que lo requieren. En cuanto a las relaciones docente-estudiantes, son empáticas, con poco contacto físico, pero ambas docentes usan frases motivantes dirigidas a la niñez.

Además, resulta importante aclarar que, desde lo observado, el manejo de grupos tan grandes y diversos en este nivel, se complejiza por el proceso tan elemental que están desarrollando como lo es la LEI.

Resulta difícil para una única persona, brindar atención individualizada, como lo demandan algunos niños o niñas, procesos y situaciones, especialmente tratándose de estudiantes cuyo acceso normal a la escuela se vio afectado a causa de la pandemia por COVID.

Para complementar, hay infantes que son muy rápidos y otros que requieren de más tiempo y apoyo para realizar las actividades, por ejemplo: manejo de tarjetas, realización de dibujos, copiar de la pizarra. Se suma a esta problemática, que hay niñez que asiste a la lección sin el material necesario, no llevan cuaderno, lápiz, tarjetas con letras; a pesar de que sus familias saben lo valioso del material para avanzar en el proceso; de modo que la persona docente debe correr antes de iniciar la actividad, para resolver ese tipo de situaciones, generando más tensión y reducción de tiempo efectivo.

De manera que tanto el profesorado del caso 2, como del 4, realizan estrategias variadas para potenciar el proceso de lectoescritura inicial, a saber, en el caso 2, se

refleja reforzamiento de sílabas, fonemas y su relación con los grafemas, formación de palabras a partir de sílabas conocidas, trabajo con fichas y tarjetas con grafemas. Mientras que en el caso 4, se observaron estrategias que involucran aumento de vocabulario con experiencias de círculo grupal y creación de un diccionario pictórico individual, creación y lectura de carteles elaborados por la niñez, repaso de fonemas y grafemas, elaboración de fichas. Por lo tanto, la totalidad de la lección de español se aprovecha para potenciar habilidades de LEI en ambos grupos.

En relación con la dimensión física, que en palabras de Castillo y Castillo (2016), “se refiere al mobiliario, la organización de los objetos y la infraestructura” (p.105). Queda visible mediante los diarios de campo, que en los cuatro casos se cuenta con un mobiliario acorde a la edad y altura de la niñez, sin embargo, por el tipo de trabajo desarrollado existe gran diferencia entre las aulas de preescolar y las de primer año de EGB.

En primer año, las aulas tienen de 25 a 28 pupitres según la cantidad de niñez que sea parte del grupo, ubicados en fila uno a la par de otro, lo que provoca restricción del espacio físico para movilizarse dentro del aula. Además, ambas aulas tienen pizarra, que son utilizadas por el profesorado en ciertos momentos para desarrollar la lección. Otro elemento importante que se aprecia es el escritorio del encargado del grupo, aunque mientras se realizaron las observaciones, no lo utilizaron porque permanecían rotando por el salón de clases.

En cuanto a los grupos de preescolar, en las dos aulas se contaba con material didáctico diverso, en buen estado y que invitaba a la exploración e interiorización de distintos aprendizajes por construir. Los párvulos podían utilizarlo en cierto momento de la jornada; además, el aula estaba distribuida en ambientes de aprendizaje y a modo general, se observa que en ambas aulas se genera un ambiente cálido y armonioso.

Ahora bien, teniendo claridad respecto al ambiente preparado y la mediación pedagógica, es valioso ahondar en el trabajo realizado dentro de los salones de clase por parte de las profesionales en educación, a fin de potenciar el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, por consiguiente, se presenta la **subcategoría estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar el vocabulario**.

El desarrollo del vocabulario tiene un rol trascendental dentro del proceso de lectoescritura emergente e inicial, de manera que resulta valioso conocer estrategias realizadas por parte del cuerpo docente en los salones de clase, a fin de potenciar esta habilidad predictoras. Por consiguiente, a continuación, se procede a presentar estrategias que el cuerpo docente ejecuta:

Para el caso 1 se tienen:

- La persona docente, cuando escucha un uso incorrecto de una palabra, recalca su uso correcto, haciendo una pregunta o replanteando la oración expresada por la persona menor de edad, por ejemplo: El niño dice: “se jodió el carro de control”, a lo que P1 pregunta: ¿se descompuso el carro de control remoto? De modo que se evidencia la forma correcta de referirse a la situación, promoviendo así el aumento del vocabulario en la expresión oral.
- Otro ejemplo, se refleja cuando un grupo de niños que juega cocinita lleva un plato con comida y a la pregunta de P1, acerca de ¿qué es eso? los infantes responden indicando el nombre de cada verdura, de manera que P1 agrega: son verduras, todas las que hay en el plato se llaman verduras.
- Se escucha a la persona encargada explicar el significado de ciertas palabras cuando lo considera oportuno, por ejemplo: extenso.
- Modela espacios para la utilización de vocabulario preciso (saber cuándo aplicarlo correctamente) a la situación comunicativa. Además, hace uso de palabras

complejas y que son poco comunes, por ejemplo: prototipo, temperatura, humedad, trópico.

- La docente promueve el aumento del vocabulario en la expresión oral al explicar o preguntar el significado de palabras poco comunes que emplea en las conversaciones, por ejemplo, les explica que significa engomar. Engrudo, y modelar.

En relación con el caso 2 se presentan:

- La persona docente dice fomentar el vocabulario mediante actividades de comprensión de lectura, al utilizar historias, cuentos orales, videos o imágenes.
- Invita a la creación de cuentos a partir de secuencias de imágenes.
- Realiza aclaración de palabras usadas en clase, en caso de que un estudiante tenga dudas.

Para el caso 3:

- La persona docente refuerza vocabulario al colocar la fecha cada día, identificando los días de la semana.
- También mediante juegos de roles como casita, hospital, entre otros; debido a que la niñez utiliza vocabulario nuevo y conocido; y puede establecer diálogos.
- Identifican letreros por medio de la lectura emergente, utilizando marcas conocidas que identifican por símbolos.
- Se posibilita el aumento del vocabulario cuando la niñez hace uso de los materiales dispuestos en los ambientes como: loterías, memorias, libros de cuentos, tarjetas con pictogramas, juegos de videos, entre otros.
- Se observa que en la actividad realizada durante la jornada se presentan palabras poco comunes para la niñez, de manera que P3, repite la frase y coloca un sinónimo de la palabra. Por ejemplo, Las vacas comen hierba; de manera que la

persona docente indica: las vacas comen pasto. Lo mismo sucede con la palabra tarta, a lo que P3 señala que también se puede llamar queque o pastel.

Y para el caso 4:

- La persona encargada indica que diariamente se realiza un círculo grupal, donde llevan a cabo actividades como narrar cuentos, repetir rimas, poesías, trabalenguas, adivinanzas o comentar algún tema de interés.
- Cada estudiante tiene un cuaderno de lectoescritura, que es propio del método endogenésico, donde tienen un diccionario pictórico, es decir, la niñez escribe las palabras desconocidas y hacen un dibujo sobre esa palabra, para que la vayan reconociendo y relacionen el dibujo con la palabra.
- La persona docente menciona que realiza una dinámica en la que una persona dice una palabra y otra persona inventa una nueva, partiendo de la letra o consonante con la que termina la anterior.
- P4 aclara el significado de palabras cuando algún estudiante pregunta, cuestionando al resto de la niñez si conocen el significado, por ejemplo, la palabra mamut o reutilizar.
- La persona docente hace aclaraciones en caso de encontrar palabras homónimas, por ejemplo: rey. Para esto, con oraciones explica la diferencia contextual del uso de la palabra.
- Por medio de conversaciones naturales con la niñez, por ejemplo, lo que hicieron el fin de semana, se extrae nuevo vocabulario: trampolín, ferry, Paquera, Chachagua, aguas termales, mantarrayas, hamacas, Las musas, tirolesa.

Los planteamientos presentados revelan a nivel general, la necesidad de potenciar el vocabulario de forma directa e intencionada, para que la niñez aumente el léxico y a la vez el nivel de las palabras, de modo que cada vez sean capaces de dominar y manejar

categorías más complejas, para lo cual se requiere una enseñanza planificada y sistemática por parte del cuerpo docente.

Dicho tipo de mediación es requerido también por las demás habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, de manera que a continuación, se presenta la **subcategoría estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar la conciencia fonológica**, donde se puede tener conocimiento acerca del quehacer pedagógico docente vinculado con el predictor base, es decir la CF.

Teniendo presente que la evidencia deja claro que la conciencia fonológica es “fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje de la lectoescritura” (Programa de Capacidades LAC Reads, 2021c, p.5).

Por consiguiente, se constata mediante la información recopilada en las entrevistas y en los diarios de campo, el abordaje del profesorado para el caso 1 es:

- Se desarrolla la conciencia fonológica mediante el juego.
- La persona docente solicita a la niñez traer palabras que suenan como la primera letra del nombre. Por ejemplo: Daniela, dinosaurio.
- La conciencia fonológica se trabaja en todos los ambientes, con los materiales dispuestos.
- Desde la cotidianidad, la persona docente genera una conversación con los infantes en la que, a partir de una palabra elegida por ellos, trabajan los sonidos iniciales. Por ejemplo: A partir de la palabra silla, trabajan el sonido /s/ y buscan otras palabras que inicien con el mismo sonido, como serpiente, entonces la persona encargada los invita a imitar el movimiento y el sonido de dicho animal. Después con las palabras mencionadas, hacen oraciones y cantan.
- Realizan juegos en los que buscan palabras que rimen en los sonidos finales.

Para el caso 2 se tiene:

- La persona encargada trabaja lo que es la inversión de los sonidos, sonidos iniciales, sonidos intermedios, sonidos finales, conteo de sílabas para que ellos sepan cuántos fonemas tienen las palabras.
- Trabaja mucho con la parte de rimas, adivinanzas, canciones, juegos. Por ejemplo: P2 muestra una imagen y el niño tiene que decir con qué sonido inicia la representación de esa imagen.
- Desarrolla estrategias dirigidas a separar palabras dentro de una oración.
- Toma en cuenta palabras cotidianas para descifrar sonidos.
- Posibilita estrategias para unir fonemas, agregar, sustituir o suprimir fonemas. Por ejemplo, la persona encargada dice el fonema /t/ y va uniéndolo con el sonido de cada vocal, para formar las sílabas. Preguntando a la niñez: ¿qué forma?, por ejemplo, el sonido /t/ con el sonido /e/ ¿qué forma?

En el caso 3:

- Conciencia de la palabra, sonidos iniciales, sonidos finales en rimas.
- Canciones, reconocimiento de sonidos de letras, palabras y sílabas.
- Grabaciones de voz.
- Canciones con mímica, juegos sonoros para contar palabras o sílabas.
- Segmentación de sílabas con palmas.
- Cuentos y canciones con pictogramas.
- Identificación de sonidos en palabras.

Y en el caso 4:

- Como parte fundamental de desarrollar la CF, la persona docente da énfasis primero, a aprender a escucharse, para que posteriormente puedan identificar sonidos.
- Por medio de rimas, que escuchen para que detecten sonidos, identificar el fonema inicial, el fonema final en diferentes palabras.
- Videos de sonidos del entorno.

- Reconocer el número de sílabas, esto lo trabajan con palmadas.
- A partir de un fonema, buscar palabras distintas que inicien con el mismo sonido.
Ejemplo observado: cuáles palabras inician con el fonema /n/: niña, Nicolás, navidad, nana, Nahima, no, Nala.

Desde los relatos de las personas participantes y la información obtenida en el diario de campo, es posible indicar que la totalidad de las personas docentes trabajan en algún momento la conciencia fonológica, sin embargo, no se denota claridad en la subdivisión de los niveles de la CF (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020; Camargo *et al.*, 2013; Defior y Serrano, 2011), pues las estrategias se utilizan sin tomar en cuenta dicho aspecto, de modo que resulta difícil profundizar en la adquisición plena de esta habilidad.

En la misma línea de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, se torna valioso profundizar en la subcategoría **estrategias utilizadas por el cuerpo docente para desarrollar el principio alfabético**, al ser un componente necesario para el aprendizaje de la lectura, que consiste en “conocer la correspondencia entre fonema y grafema” (Ministerio de Educación Pública, 2013b, p.25).

Por lo tanto, se enmarca en la información obtenida a partir de las entrevistas y diarios de campo, estrategias empleadas por el profesorado, para desarrollar esta habilidad. En relación con el caso 1:

- Cuando la persona docente está trabajando la conciencia fonológica, se denota que aprovecha para abordar el principio alfabético, por ejemplo, si está trabajando el sonido /s/, en papel craft anota la palabra e invita a los infantes a encontrar alguna letra conocida y cuando algún niño la encuentra, la señala y realizan alguna actividad lúdica, por ejemplo: P1 escribe Samuel y cuando los niños reconocen la letra s, invita al niño que se llama así, a ponerse de pie y saltar.

- Realización de actividades en las que se permita a la niñez formar los propios trazos de su nombre, reforzando que todos tienen una letra que les pertenece, la inicial de su nombre.
- Visualización de diferentes alfabetos del mundo.
- Letras magnéticas de distinta tipología, letras de bloques, para que puedan manipularlas. A modo de ejemplo, se describe una situación observada: un niño se dirige a jugar con las letras de imán y en la puerta de metal coloca la inicial de su nombre: J, después, hace referencia al nombre del grafema, además, dice el nombre de otros grafemas, como D.
- Se observa el aula rotulada con los nombres de los integrantes del grupo, la fecha y algunos espacios del aula.

Para el caso 2:

- Para empezar la persona docente presenta la letra, para que los estudiantes observen su forma y la reconozcan en algún objeto o algo del contexto. Ejemplo, la eme, ¿la eme cómo la relacionan? como ellos a veces dicen, con una montaña, se les parece a la forma de una montaña, entonces a partir de ahí se comienza a trabajar; ellos tienen que verla en los objetos, para que luego la vayan asimilando. A partir de ahí, se comienza con el fonema de esa letra.
- Es importante trabajar la gimnasia cerebral, en el sentido de que tienen que adquirir la habilidad con la mano de hacer el trazo de esa letra. Primero es en el aire, luego la pueden hacer con alguna textura, por ejemplo, plastilina para que trabajen esas formas. La tiza también se trabaja en la mesa, eso les ayuda mucho.
- Juego de dominó con formación de sílabas, palabras y oraciones.
- La profesional en educación utiliza una canción y láminas pegadas en la pizarra, para reforzar las sílabas que han estudiado hasta el momento: ma, me, mi, mo, mu; sa, se,

si, so, su; la, le, li, lo, lu; pa, pe, pi, po, pu; ta, te, ti, to, tu. Además, debajo de cada sílaba se observa una imagen de un animal u objeto que representa la letra. (ti-tigre).

- La persona docente hace uso de un material llamado “tesoro del saber”, que son las vocales y sílabas que han visto en clase hasta el momento, colocadas en cuadritos individuales para formar palabras. Para esto, cada niño debe llevar a la clase diariamente, su juego del tesoro del saber.
- Realiza dinámicas variadas con las sílabas, como formar palabras a partir de sílabas que ya reconocen, una vez que se gira una ruleta: palo, malo, tomate.
- Otra actividad consiste en aparear imágenes y palabras formadas con sílabas estudiadas (tele, tala, tomate, siete, tapete, etc.), para esto de uno en uno las niñas y los niños van pasando al frente. Las personas menores de edad deben pasar, seleccionar una palabra y colocarla debajo de la imagen que la represente.
- Recordar a la niñez que las letras mayúsculas y minúsculas son distintas, para esto indica a la niñez que las letras mamás (mayúsculas), son para escribir nombres. Y que las letras hijas (son las minúsculas).
- Uso de fichas para reforzar grafemas o introducir nuevos.
- Para reforzar la relación entre grafema y fonema, la docente recuerda cómo suena 1 letra haciendo el sonido, y muestra en la pizarra la forma de la letra.
- P2 indica que todos los viernes en las dos primeras lecciones, hace dictado de las palabras que están trabajando.
- P2 solicita a la niñez realizar un trabajo que consiste en leer las palabras de la ficha y hacer un dibujo que represente cada palabra.

En relación con el caso 3:

- Se dan oportunidades para la identificación visual de letras, porque el aula está rotulada con los días de la semana, normas de clase, nombres de los niños, nombres de los ambientes.

- La persona docente pasa lista con una canción, en la que señala las fotografías y nombres escritos de los miembros del grupo, colocados en una pizarra, mientras dice sus nombres en voz alta.

Y para el caso 4:

- La persona docente indica que utiliza videos.
- La profesional trabaja los fonemas y luego lo representa con un grafema, indicando a la niñez que es un disfraz, donde el más grande es como la mamá, que es la mayúscula y la más pequeña es como la hijita, que es la letra minúscula.
- Cuando la niñez está leyendo una palabra y P4 observa que tienen dificultad, les recuerda el sonido de los fonemas para apoyarles.
- En el aula, se dan oportunidades para la identificación visual de las letras, esto mediante la colocación de carteles que reflejan los textos trabajados, así como las sílabas.
- La encargada hace énfasis en las letras mayúsculas y minúsculas y recuerda que los grafemas usados en cada caso son distintos, además, recalca la forma correcta de hacer el trazo de la letra, por ejemplo, la letra Nn: de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, lo modela en la pizarra y luego los invita a hacerlo con su dedo en el aire.

En este apartado, se visualiza que por el nivel de desarrollo, el principio alfabético se aborda de forma cotidiana en primer año de EGB, pero en el caso de preescolar, aunque se indique que no es una habilidad que se desarrolla en este nivel, si es posible apreciar ciertas actividades que involucran el principio alfabético, especialmente porque al no existir un marco teórico claro y dominado completamente por parte del cuerpo docente, entre las habilidades predictoras suelen generarse confusiones, puntualmente en el abordaje entre CF y principio alfabético, de manera que se observa que en reiteradas ocasiones el profesorado hace uso de actividades integrales, es decir, en una misma

actividad involucra el principio alfabético con la CF, sin trabajarlas como habilidades distintas.

Además, en el caso de preescolar hay materiales dispuestos en el aula, que posibilitan el desarrollo del principio alfabético, sin contar, que el contexto actual invita a la niñez desde todos los ángulos, a sentir interés por los grafemas y su relación con los fonemas, al escucharles en sus conversaciones decir cosas como: Esta es la de mi nombre y suena A; o ¿cómo se llama esta letra?

En consonancia con lo anterior, se evidencia que el cuerpo docente plantea actividades variadas para potenciar el desarrollo de la lectura emergente e inicial en la población estudiantil, sin embargo, la realidad es que a pesar de los esfuerzos que realice el profesorado, existen limitaciones para abordar estos trascendentales procesos.

Por lo tanto, conviene hacer alusión a la **subcategoría limitaciones para abordar la lectura emergente e inicial en el salón de clases**, donde se retoman algunas expresiones que demuestran las dificultades vivenciadas por el cuerpo docente para enseñar la lectura emergente e inicial.

En cuanto a las limitaciones en lo referente a la LEE señalan:

- Un grupo conformado por más de 20 niñas y niños, donde todos son distintos, de modo que poseen diversas características y tipos de atención.
- Personas que provienen de contextos y hogares muy variados, situación que influye en el desarrollo de cada individuo. Las condiciones familiares permean mucho en la capacidad infantil para adquirir el conocimiento, es decir, para que el proceso sea más oportuno es esencial el apoyo continuo e interés por parte de la familia.
- Niñez que a causa de la pandemia no había estado de forma regular en el sistema educativo, provocando diferencias de desarrollo notorias entre la población.
- Abuso de la tecnología en la niñez menor de seis años.

- Existencia de pocos contenidos en el programa para desarrollar estas habilidades.

En relación con las limitaciones respecto a la LEI:

- La pandemia representa una limitante, porque inhibió el desarrollo de un proceso de calidad en la niñez, es decir, la población no adquirió las habilidades necesarias para ingresar a primer año.
- Representa una limitación que un estudiante ingrese a primer año de EGB y no maneje las habilidades previas, por ejemplo, la motora fina; porque le va a dificultar iniciar un buen proceso.
- Que la niñez no haya tenido un proceso oportuno en la educación preescolar, que se supone es un espacio donde se forman bases para el primer año.
- El contexto del hogar.
- Alguna condición del estudiante, por ejemplo, algún trastorno o necesidad educativa que requiera de apoyos específicos e incide en el proceso de lectura inicial.
- Grupos grandes de 25 a 28 niñas y niños, lo que dificulta que se pueda realizar un trabajo más personalizado; aún más, si no hay una distribución equitativa entre la cantidad de hombres y mujeres que lo conforman.

En correspondencia con lo anterior, se extraen como obstáculos que convergen en ambos niveles, la cantidad de niñas y niños que conforma el grupo, la situación causada por la pandemia y el contexto familiar; aspectos que pueden tener una incidencia negativa en el desarrollo oportuno de la lectura emergente e inicial, pero que se salen del control del cuerpo docente; aunque el abordaje que los profesionales lleven a cabo desde los salones de clase, resulta trascendental para minimizar las problemáticas que pueden minar las bases del aprendizaje de la lectura emergente e inicial.

Considerar las limitaciones destacadas en los párrafos anteriores, resulta clave en la búsqueda de soluciones que ayuden al cuerpo estudiantil a alcanzar un desarrollo

pleno, así como el éxito escolar; sin embargo, se suma a estos retos, la tecnología, de modo que se plantea como **subcategoría el uso de la tecnología en el salón de clases**.

Para empezar, es importante resaltar que las Tecnologías de la información y la comunicación (TICS), como lo destacan Camacho, Castro, y Palomeque (2018), se pueden definir como "...confluencia de las distintas herramientas tecnológicas que permiten producir, recibir, almacenar, compartir, acceder y procesar información, misma que es presentada a través de diferentes códigos (imágenes, textos, sonidos, entre otros)" (p.683).

En la última década, la globalización y el capitalismo han generado cambios abruptos, se ha evidenciado un crecimiento enorme de la tecnología y la comunicación, la sociedad ha sufrido una gran transformación que ha generado una revolución en todos los ámbitos.

Dicho impacto se ha reflejado también en las instituciones educativas; las TICS, desempeñan un papel clave en la vida de las niñas y los niños, e influyen en la forma en la que ven la realidad e interactúan con el mundo; de ahí la relevancia de meditar con criticidad el uso que el profesorado le da en el ámbito educativo, en virtud de que las tecnologías están inmersas en la práctica pedagógica, especialmente en el último año después de lo acontecido a causa de la pandemia por COVID-19 y han llegado para quedarse.

En tres de los casos participantes en la investigación, se utilizó algún tipo de tecnología cada día que se llevó a cabo una observación, sin embargo, entre el límite del uso y el abuso de la tecnología hay una línea muy delgada, al respecto se expresa lo planteado por P1 del caso 1, quien señala:

es complicado, abuso de la tecnología o el mal uso que se le da. Porque si la utilizamos bien es genial. En niños más aventajados en la parte de la lectura y la escritura, yo por ejemplo, les mando un mensaje: Hola. Y los papás ya saben,

entonces le dicen, por ejemplo: Silvia te mandaron un mensaje. ¿y qué dice? No léalo. Entonces ellos tienen que leerlo. ¿Quién me manda a decir eso? La niña, contéstale. Entonces ellos digitan: hola. Después yo les digo: tienen que hacer un trabajo, eso se los digo. Los mando a hacer, por ejemplo, actividades que los papás quieran hacer. (10:55 109).

Sin embargo, a partir de las notas tomadas en los diarios de campo, en ciertos momentos la tecnología se convierte en el fin y no el medio, es decir, no se asigna un verdadero sentido a las tecnologías de comunicación e información, no se valoraban como herramientas didácticas, que podrían dar lugar a amplitud de conocimientos.

Puntualmente en uno de los casos participantes, se refleja un abuso de la tecnología, en todos los momentos de la jornada la utilizó y se hizo un excesivo uso de la pantalla para presentar canciones infantiles y ejecutar actividades a partir de herramientas encontradas en línea, de manera que esto quita protagonismo al quehacer pedagógico de la persona docente, lo que provoca que se desvirtúe el objetivo de la educación, hay que tener precaución y cuestionarse en qué se ha constituido y qué viene a reemplazar la tecnología, qué sucede con la conexión humana cuando median las TICS.

Con base en dicha información, queda claro que la tecnología puede convertirse en un arma de doble filo sino se utiliza de forma adecuada. Por lo que es trascendental que se genere conciencia y reflexión continua por parte del cuerpo docente, sobre el uso de las TICS, porque hay ayudas didácticas que no llevan al conocimiento, sino al entretenimiento, como menciona Bustamante (2004), “mientras la escuela cree que “el fin justifica los medios”, o peor, que “los medios ya son el fin”, los estudiantes aplican la máxima de “los medios, no importa el fin” (p.36).

Por eso, la clave está en que el cuerpo docente aprenda a usar la tecnología en la educación, como un medio y no como un fin, siendo así, no debería incluirse en las planificaciones didácticas el uso de uso de la tecnología para propiciar en los estudiantes

una “enseñanza” atractiva, sin una finalidad cognitiva, como lo menciona Bustamante (2004). Descuidando el hecho de que los medios tecnológicos no producen por sí mismos el deseo de conocimiento. Contrario a esto, el docente debe preocuparse por despertar las ganas, el entusiasmo y la voluntad por aprender, y para ello debe usar todos los medios a su alcance.

Partiendo de esta premisa, se presenta la **subcategoría formación docente**, definida como las habilidades y destrezas personales desarrolladas y el conocimiento adquirido en la formación inicial docente y la formación continua en el ejercicio de la profesión, que le facultan para llevar a cabo el trabajo en las instituciones educativas con niñez.

Al respecto, la respuesta de las personas entrevistadas se comporta de la siguiente manera: la totalidad del personal docente, concuerda en que la universidad brinda las bases de la formación académica, pero que la mayor parte de la experiencia y aprendizaje se desarrolla en la práctica diaria a partir del trabajo áulico, de modo que en representación de lo expresado por el profesorado, se expone lo indicado por P3 del caso 3: “En la universidad se aprende la teoría, pero definitivamente en la práctica diaria que se adquiere la mayor parte del conocimiento” (15:15 44).

Es decir, el bagaje teórico se adquiere en formación universitaria, sin embargo, la práctica es elemental porque representa el espacio para aplicar los conocimientos, en contextos específicos y en realidades distintas según el grupo, el nivel de desarrollo de la niñez, la situación social, entre otros.

Como plantea P1 del caso 1,

Ósea, una tiene que ser parte de la otra. Yo no puedo entender un montón de cosas, si antes no estudié, por ejemplo, las etapas del desarrollo, el desarrollo humano como una materia propia de mi formación académica (10:64 119).

Se infiere desde este posicionamiento, que la formación va más allá de la conclusión de un plan de estudios o la adquisición de conocimientos académicos, porque se pretende que el ser humano pueda cultivarse a sí mismo, mejorarse y desarrollarse plenamente, mediante la construcción de saberes con apoyo de otros, incorporando conocimientos, puntos de vista y habilidades.

De ahí, lo valioso de mantenerse en una constante actualización que le permita reforzar conocimiento y adquirir otros nuevos, tal como destacan P1 y P4. Puntualmente, en palabras de P4 del caso 4:

Aparte de que con los años también todo va cambiando mucho... yo le puedo decir que no es lo mismo hace 20 años, a como trabajamos hoy en día (20:37 58); me ha tocado que irlo aprendiendo de camino, hace 20 años no se trabaja igual lo que era toda esta parte de la lectoescritura... es importante tener una mentalidad abierta a los cambios y el ir aprendiendo poco a poco. (20:39 58).

Sustentados en la teoría, Andrade *et al.* (2020), recalcan que la formación docente es central para mejorar el aprendizaje de la Lectoescritura Inicial (LEI), puesto que la calidad de la instrucción depende del conocimiento que se tenga de este ámbito y de cómo enseñarla.

Por lo tanto, los programas de estudio para la formación profesional dejan grandes vacíos respecto al dominio de los contenidos a enseñar, de los conocimientos pedagógicos sobre cómo enseñar y de las habilidades para una mediación docente pertinente.

En otras palabras, existe una inminente necesidad de formación docente, porque como se evidencia en los distintos puntos abordados en el análisis de la información, muchos de los profesionales tienen poca claridad teórica acerca de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial.

Además, como establecen Carmiol (2015), Estado de la Educación (2015), Estado de la Educación Costarricense (2017) y el Estado de la Educación Costarricense (2019), algunos profesionales en educación tampoco aplican adecuadamente lo que se presenta en los programas educativos vigentes, al no contar con herramientas que apoyen el proceso de aprendizaje.

Sumado a esto, la formación continua en el ámbito de la lectoescritura emergente e inicial es escasa, se desprende este posicionamiento al hacer una revisión de los relatos expresados por parte del personal administrativo: “No, este año y los dos anteriores, bueno creo que, por el tema de la pandemia, no sé que ellas hayan recibido capacitaciones sobre este tema” (16:13 26, D3, caso 3 y 4).

Se suma a esto, lo señalado por D1 del caso 1: “Ellas están en constante aprendizaje, pero con la pandemia era más difícil. Participaron en junio de un webinar llamado *Lectura y gozo en educación preescolar*, en una jornada regional; la capacitación era durante la mañana y duró 3 horas” (11:13 33–34).

Es necesario entonces, la creación de programas de formación continua, que se constituyan en una estrategia adecuada para transformar el quehacer educativo, tal y como lo plantean Brizo, Borges y Windler (2017), pues resulta elemental examinar el proceso continuo de desarrollo docente y la influencia de la formación formal, así como la importancia de las experiencias profesionales y prácticas, buscando comprender cómo estos factores informan su trabajo con los estudiantes.

Pero, además, Conejo y Carmiol (2017), indican que es esencial que desde los entes rectores de educación y desde la política pública, se busque la actualización de los planes de estudio de las universidades que imparten las carreras de educación preescolar y primaria, a fin de que el profesorado se forme a través de un currículo actualizado y acorde a los lineamientos establecidos por el MEP.

Por otra parte, Araya y Ramírez (2020), respaldan con evidencia, que las brechas en la formación del cuerpo docente alertan sobre la necesidad de llevar a cabo reformas a fin de que el personal docente adquiriera en su formación universitaria, conocimientos que aseguren oportunidades de desarrollo pleno y progreso a la población estudiantil, como lo es la competencia lectoescritora.

En definitiva, a partir de las ideas expuestas anteriormente, se concuerda en que “el mejor regalo que se le puede hacer a una escuela no es un buen aparato, sino un buen maestro” (Bustamante, 2004, p.10); es decir, los medios audiovisuales, jamás podrán suplantar a un buen maestro y aunque siempre exista una relación entre los medios y la educación, no deben convertirse en los definatorios del aprendizaje, porque no ofrecen al estudiante lo que el docente podría, capacidad de análisis, cuestionamiento, criticidad y cercanía.

De ahí que es valioso conocer el personal docente que labora en las instituciones educativas, porque partiendo de sus debilidades y fortalezas es posible hacer transformaciones en su formación profesional, personal, pero también, en el trabajo que realizan en las aulas. Por consiguiente, se presenta como última, la **subcategoría fortalezas del personal docente para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI.**

Como seres humanos las personas, tienen debilidades o limitaciones, pero también fortalezas, de manera que es valioso que se reconozca al individuo en su integralidad, este es un abordaje que se debe dar desde los líderes de la organización, pues favorece el bienestar de la persona y de quienes están a su alrededor.

Resulta valioso entonces, conocer las fortalezas que, desde la parte administrativa, se considera que tiene el cuerpo docente, para el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, a saber:

- Tienen mucha vocación docente.
- Son personas comprometidas, son muy apasionadas.

- Cuando se les dan recomendaciones, las aplican de una vez. Tienen la habilidad de aprender a aprender.
- Las personas docentes están anuentes al cambio, tienen disposición.
- Tienen como fortaleza mucha experiencia.
- Tienen buena preparación académica.
- Tienen mucha dedicación a sus estudiantes, mucha iniciativa.
- Tienen un aprendizaje constante.
- Tienen un buen trato con sus estudiantes.
- Son creativas.
- Trabajo en equipo con las familias.
- Los docentes promueven la lectura.
- Tienen un conocimiento grande del programa.

Las expresiones citadas, revelan que el profesorado posee muchas fortalezas, que pueden ser utilizadas para subsanar los vacíos evidenciados desde la formación inicial profesional; dado que pueden posibilitar el crecimiento humano, si se abordan de forma asertiva y se saben manejar, aún más apoyadas de una formación continua.

Es decir, en medio de los retos existentes, las virtudes se convierten en una manera de transformar la realidad educativa y ofrecer a las personas menores de edad herramientas oportunas para adquirir los conocimientos y volverlos suyos para el resto de sus vidas.

Conviene indicar que los planeamientos no fueron considerados como subcategorías de esta categoría en el entendido de que la planificación docente es el medio para el desarrollo de las habilidades que se consideran en el estudio pero que en todos sus extremos están condicionadas por la mediación que la persona profesional realice.

En el presente apartado, se expone el análisis de los planeamientos didácticos utilizados por el personal docente al momento de llevar a cabo las observaciones, de manera que, en este análisis, los constructos del plan se relacionan con la información obtenida a partir de las políticas públicas vigentes en educación y el programa de estudio del nivel de preescolar y I ciclo de la EGB.

Se plantea la caracterización de los planeamientos, por caso, iniciando por el nivel de preescolar, donde se exponen los casos 1 y 3; seguido de los casos 2 y 4, correspondientes a primer año de EGB.

Para la **caracterización de los planeamientos para el caso 1**, se tiene que el planeamiento didáctico está constituido por diversos apartados, entre los que se destacan: aspectos administrativos que detallan información general como: dirección regional, centro educativo, docente, ciclo, curso lectivo, modalidad, periodicidad y trimestre.

De igual forma, se observan las habilidades que se espera desarrollar desde el marco de la política curricular, donde se refleja la dimensión y las habilidades.

En el documento del caso 1, se visualiza el abordaje de las dimensiones: formas de relacionarse con otras personas (habilidad: comunicación), maneras de pensar (habilidad: pensamiento sistémico), maneras de pensar (habilidad: aprender a aprender), con sus indicadores específicos.

Además, se agregan otros apartados importantes: aprendizaje esperado, componente del programa de estudio, indicadores del aprendizaje esperado y estrategias de mediación sugeridas, instrumento de evaluación y minutas.

Asimismo, es valioso destacar que P1 indicó que hace uso de la distribución de los aprendizajes por ciclo, que plantea el MEP para desarrollar su plan de trabajo, agrega también, que el documento les indica cuál aprendizaje deben abordar en determinada fecha.

Esto porque, desde la explicación de la persona docente, la lógica del MEP, es que, en todo el país, la totalidad de la niñez esté trabajando los mismos contenidos, de modo que, si hay un traslado, el estudiante no llegue desubicado a la otra institución.

Por otra parte, es valioso destacar que P1, desarrolla los planeamientos de forma trimestral, tal y como lo solicita el MEP, de modo que, para efectos de la investigación, facilitó el documento completo. Sin embargo, aclaró que era posible que se reflejaran cambios en las minutas, tomando en cuenta que cerca a la fecha de entrega del planeamiento a su institución, había participado de una capacitación con la asesora regional, donde se les había comunicado de algunos cambios que se le harían al documento; los cuales no pudieron ser detallados por la investigadora, dado el límite de tiempo para culminar el trabajo final de investigación.

Adicional a lo anterior, para mayor profundización del caso 1, según lo señalado en el documento “Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022”, al momento de realizar las observaciones, los aprendizajes abordados por P1, que se podrían vincular con las habilidades de lectoescritura corresponden a: lectura y desarrollo de la grafomotricidad (coordinación visomotora en el documento del MEP), según mencionan Camargo *et al.* (2013). Estos se destacan, dado que eran los que correspondían tomando en cuenta la distribución de aprendizajes por ciclo, más no las habilidades predictoras abordadas en la investigación.

Sumado a lo anterior, conviene mencionar que a partir del trabajo observado y aunque no se establezca en el planeamiento, se resalta que la persona docente aprovecha ciertos espacios de la jornada diaria, para potenciar el léxico de la niñez, mediante conversaciones casuales, en las que introducen términos y modela también, la aplicación y precisión del uso de la palabra; lo que permite a la niñez tener más herramientas para comunicarse, y a la vez, aumentar su capacidad de comprensión oral, al potenciar el desarrollo del vocabulario.

Para la caracterización de los planeamientos para el caso 3, el planeamiento didáctico está constituido por varios apartados, a saber: aspectos administrativos que detallan información general como: dirección regional, centro educativo, docente, ciclo, curso lectivo, periodicidad y trimestre.

Además, se anotan las habilidades que se pretenden abordar desde el marco de la política curricular, donde se refleja la dimensión y las habilidades.

Puntualmente en los planeamientos del caso 3, se detallan como protagonistas, las dimensiones maneras de pensar (habilidad: aprender a aprender) y formas de relacionarse con otras personas (habilidad: comunicación), con sus indicadores específicos.

Destacan también otros apartados importantes: aprendizaje esperado, componente del programa de estudio, indicadores del aprendizaje esperado y estrategias de mediación sugeridas, instrumento de evaluación.

Dicha plantilla, muestra diferencias importantes respecto a la sugerida en la Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar y a lo que se estipula en el programa de estudio de Educación Preescolar por cuanto ya no se planea por niveles, sin embargo, se comprende que esto se debe a la transformación curricular, pues el planeamiento didáctico debe responder a las políticas vigentes, de modo que se ajusta a lo que se especifica en el documento denominado: “Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar” creado en el 2021 y actualizado en el 2022 bajo el nombre “Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022”.

Por otra parte, es valioso destacar también, que, aunque la persona participante desarrolla los planeamientos de forma trimestral, tal y como lo solicita el MEP, para efectos del estudio, entregó a la investigadora, las partes del documento correspondientes a las fechas semanales en las que se llevaron a cabo las observaciones.

De igual modo, precisa señalar que al hacer una revisión de los documentos y según lo reveló P3, usa para desarrollar el planeamiento, la plantilla otorgada por el MEP, que se ubica en la página de internet llamada “Caja de herramientas”, donde el cuerpo docente tiene acceso a apoyos para el planeamiento.

Adicional a lo anterior, en cuanto a las estrategias de mediación, se puntúa que, dentro de estas, se pueden encontrar estrategias o mega estrategias, que corresponden a las actividades específicas que la persona docente utilizará para lograr el desarrollo de las habilidades propuestas.

En detalle para el caso 3, se muestra que la persona docente se apega a lo estipulado en las “Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, Curso Lectivo 2022”, para desarrollar su propuesta, de modo que hace uso de la distribución de aprendizajes por ciclo, planteados por trimestre; por consiguiente, al momento de llevar a cabo las observaciones, los aprendizajes abordados por la persona docente se podrían vincular con las habilidades de lectoescritura desarrollo de la grafomotricidad (coordinación visomotora en el documento del MEP) y comprensión oral, como lo plantean Camargo *et al.* (2013).

En la misma línea, se especifica que en el documento descrito se presenta también, la Distribución de los aprendizajes para la nivelación académica por ciclo o modalidad, donde se menciona que el profesorado en cada trimestre tiene la posibilidad de incluir además de los aprendizajes sugeridos para el planeamiento, los aprendizajes esperados que considere necesarios; sin embargo, en el documento recibido al ejecutar la investigación, no se refleja otro aprendizaje abordado, aparte de los destacados por el MEP.

En efecto, a pesar de no abordar las habilidades predictoras involucradas en la investigación al momento de la observación, es preciso mencionar que se observa la existencia de materiales didácticos que potenciar el desarrollo del vocabulario, además,

de que la persona docente, está trabajando los animales marinos, lo que brinda a la niñez oportunidad de ampliar el léxico en este tema.

En relación con la **caracterización general de los planeamientos Ciclo de Transición**, en consonancia con las políticas Curricular (2015) y Educativa (2017), vigentes en el país, ha sido necesario realizar ajustes al Programa de Estudio Educación Preescolar (2014), a fin de que responda a los documentos que sustentan el quehacer educativo en Costa Rica; para esto, se han formulado con la aprobación del ente rector en materia educativa, documentos que vinculan el programa con las políticas, a saber: Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015, Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar 2021, Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo 2022.

Dentro de los lineamientos propuestos, se establece desde el MEP, la distribución de los aprendizajes esperados y periodicidad del planeamiento, de modo que los aprendizajes que deben abordar las personas docentes se especifican en una plantilla, donde se observan los aprendizajes a trabajar, así como época del año en que deben hacerlo.

Al tener presente dicho aspecto, queda claro que los aprendizajes abordados por el profesorado al momento de realizar las observaciones en las aulas, no coincidiera con las habilidades definidas en el trabajo final de graduación, debido a que el cuerpo docente debe acatar lo estipulado en los documentos establecidos y lo pactado el en MEP, por ende, parte las habilidades predictoras de lectura emergente incluidas en el estudio, deben abordarse durante el último trimestre del año.

Es decir, P1 y P3, planean según lo dicta el programa de estudios, pero a la vez, son consecuentes con lo que indica el más reciente documento concertado por el MEP, dejando para la última parte del año, las habilidades predictoras, lo que tiene implicaciones en términos de desarrollo, dado que desde la evidencia adquirida mediante

la neurociencia, se revela que el aprendizaje de la lectoescritura encamina hacia la constitución de una red y con esto, hacia la formación de nuevos circuitos que favorecen el aprendizaje y apoya el éxito escolar futuro, de modo que se torna trascendental que exista una enseñanza sistematizada de las habilidades, desde la primera infancia, como destaca la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022b).

A partir de la reflexión realizada, se percibe que el planeamiento didáctico de preescolar que se realiza en la actualidad, es muy mecánico, es decir, se le dice a la docente qué es lo que debe trabajar y en qué fecha, se le dan los indicadores de evaluación, esto provoca que sea complejo poder tomar en cuenta las necesidades e intereses de la población estudiantil para llevar a cabo el quehacer docente, desde la niñez como centro del proceso, además de que en cierta medida, se limita la capacidad creativa de las personas profesionales que laboran en este ciclo educativo.

A continuación, se plantea la caracterización de los planeamientos, de los casos 2 y 4, correspondientes a primer año de EGB.

Para la **caracterización de los planeamientos para el caso 2**, en lo referente al planeamiento de primer año de EGB, del caso 2, es valioso mencionar que está integrado por varios apartados, entre estos, los aspectos administrativos que detallan información general como: dirección regional, centro educativo, docente, nivel, asignatura, curso lectivo y periodicidad que es mensual.

Además, al igual que en los planeamientos de preescolar, se anotan las habilidades que se pretenden abordar desde el marco de la política curricular, así como los indicadores para el desarrollo de la habilidad.

Concretamente, en el documento del caso 2, se destacan las habilidades: pensamiento crítico, comunicación y pensamiento sistémico.

En la sección II, se visualizan los aprendizajes esperados, indicadores de los aprendizajes esperados y estrategias de mediación. Mientras que en el apartado III, se revela el instrumento de evaluación.

Puntualmente, en lo referente a los contenidos abordados en el planeamiento didáctico y en cuanto a las estrategias de mediación es valioso mencionar que se visualiza la conciencia fonológica como contenido, y entre las actividades planteadas, se reflejan los fonemas que trabajará la docente (/p/, /t/, /c/, /k/, /qu/) y actividades específicas para hacerlo.

Resulta interesante que, al leer las estrategias, se aprecia una conjugación teórica entre CF y principio alfabético, a modo de ejemplo, una actividad tomada del planeamiento se lee de la siguiente manera:

Al momento de enseñar el fonema (sonido), la docente proyecta en la pizarra el grafema (letra), haciendo hincapié en el orden que se debe seguir al escribirlo. Se hace la relación grafema, sonido que lo representa y se refuerza visualmente con una imagen que contenga el grafema en estudio al inicio de la misma. La imagen de esta para el caso de la P-p será un pito, se conocerá por su sonido, esto porque la palabra pito inicia con el fonema y el grafema p.

Sin embargo, esto es lo que se plantea en el programa de estudios, donde dentro del contenido de conciencia fonológica, en el aprendizaje esperado, es posible encontrar aspectos como: compara la relación entre fonema, grafía y su representación, que desde autores como Camargo *et al.* (2013), es una habilidad ubicada dentro del principio alfabético. Incluso, el Ministerio de Educación Pública (2013b), señala “es obvio que para aprender a leer se necesita conocer la correspondencia entre fonema y grafema; es decir, comprender el principio alfabético” (p.25).

Pese a esto, partiendo del planeamiento, conviene aclarar que en los planes, dentro de las plantillas que facilita el MEP, donde el cuerpo docente únicamente edita las

estrategias de mediación, usando como guía lo que se estipula en los aprendizajes esperados; aparece como parte de la habilidad macro, en este caso particular de conciencia fonológica, el principio alfabético, que dicho sea de paso, en Costa Rica es popularmente conocido como correspondencia grafema-fonema, término incluido también en el programa de estudio.

Otro aspecto que se debe resaltar es que, dentro del abordaje de la conciencia fonológica desarrollado en el planeamiento didáctico, no se denota subdivisión de esta habilidad en niveles, como lo aportan especialistas en el área, a saber: Gutiérrez-Fresneda *et al.*, (2020); Camargo *et al.*, (2013); Defior y Serrano (2011).

Sin embargo, sí se aprecia en las estrategias planteadas el abordaje del nivel de conciencia silábica y el nivel de conciencia intrasilábica, sin que se nombren de esta manera.

Respecto a caracterización de los planeamientos para el caso 4, a partir de la visualización del planeamiento didáctico obtenido en el caso 3, se destaca que al igual que el del caso 2, está compuesto por varias secciones: aspectos administrativos, donde se coloca la dirección regional, centro educativo, docente, nivel, asignatura, curso lectivo y periodicidad que es mensual.

Se agrega el apartado de habilidades en el marco de la Política Curricular, donde se resalta la habilidad aprender a aprender y sus respectivos indicadores.

En la siguiente sección, se agregan los aprendizajes esperados, indicadores de los aprendizajes esperados y estrategias de mediación, finalizando el documento con el instrumento de evaluación.

Específicamente, en lo referente a los contenidos incorporados en el planeamiento didáctico, así como en las estrategias de mediación expuestas en el documento, resulta importante mencionar que se plantea como contenido: Experimentación de lectura al decodificar enunciados (palabras, frases y oraciones), sin embargo, al observar el

desglose de este contenido, se encuentran aspectos que se vinculan con el objeto de la investigación, a saber: combinar sílabas y palabras para crear nuevas palabras, frases y oraciones; fonemas y grafías iguales; fonemas y estructura de grafemas, formación de palabras a partir de fonemas y sus grafemas.

Se denota en este caso, un trabajo más específico con el principio alfabético, en Costa Rica más conocido como correspondencia fonema grafema. Pero, se detecta también, el abordaje específico por parte de P4, de los fonemas: /d/, /ñ/, /n/ y al igual que en el caso 2, no se refleja la instrucción de la habilidad de la conciencia fonológica por niveles. Al leer las actividades propuestas por la persona docente, se denota que se presenta el fonema y casi de inmediato, se aborda el grafema correspondiente a dichos fonemas, mediante actividades variadas, por ejemplo: trabajo con un glosario para reconocer palabras que inicien con el grafema en estudio y realización de fichas.

Por otra parte, precisa señalar que en el plan se hace hincapié en el método que se trabaja en la I3 para el desarrollo del proceso de lectura y escritura, lo que se refleja en las estrategias propuestas, donde como primera parte del método, dentro del apartado de construcción de carteles, se hace énfasis en el vocabulario, habilidad incluida como parte de los predictores para el presente estudio.

Al respecto, entre las actividades sobresalientes para su desarrollo, se encuentra el diccionario pictórico, que debe ser elaborado de forma individual por cada estudiante.

Siendo así, se visualiza desde el planeamiento que representa el caso 4, el involucramiento del total de las habilidades predictoras presentes en la investigación, lo que beneficia el desarrollo integral.

Para concluir, desde la Política Curricular, “Educar para una nueva ciudadanía”, se enfatiza la propuesta de la transformación curricular, como un reconocimiento a que la ciudadanía ha cambiado, a la anuencia al cambio, pero buscando favorecer el desarrollo integral a lo largo de la vida. De ahí, que se realiza un abordaje por habilidades en la

totalidad de los planeamientos, pues se espera que la adquisición del aprendizaje sea para la vida.

4.2 Discusión de resultados

En este apartado se interpretan y analizan los resultados obtenidos en la investigación que se presentaron en el acápite anterior. Para ello se relacionarán dichos resultados con el referente teórico, el estado de la cuestión y los supuestos teóricos que sustentan la investigación.

La investigación consideró analizar cómo se median pedagógicamente las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

En ese marco, la mediación docente resulta determinante en los procesos educativos, pues como se indicó con anterioridad cuando se generan interacciones entre el cuerpo docente y los infantes, se potencia la creación de aprendizajes y experiencias significativas; la guía docente se hace necesaria para promover momentos de reflexión participativa, creativa y creación de conocimientos.

Otro de los señalamientos respecto de la mediación, se resalta en la investigación regional elaborada por Andrade, Stone y Vijil (2020), cuyo objetivo fue analizar la formación inicial docente en la Lectoescritura inicial en instituciones del sector público y privado, como medio para incidir en la mejora del diseño de políticas y programas de educación magisterial en los países de Centroamérica; entre otras, concluye que "...la formación del cuerpo docente es el factor clave de calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse que éste se prepare como especialista en esta materia" (p.19).

Sin embargo, se evidencia a partir de los planeamientos didácticos y diarios de campo, que la transformación curricular permea retos que se mantienen vigentes en el

quehacer pedagógico actual, y que en cierta medida se solapan entre sí, puntualmente, se esclarece que muchas veces el desarrollo de habilidades y competencias se ve limitado como consecuencia de la falta de formación continua por parte del profesorado, lo que tiene implicaciones a su vez, en la disposición de ambientes de aprendizaje diversos y oportunos; desafío pendiente a falta de evaluación formativa y transformadora.

Como se desprende del párrafo anterior, la formación docente continúa siendo el talón de Aquiles en la educación costarricense, se revela que la formación que recibe el profesorado es insuficiente para abordar el quehacer pedagógico que realizan en los salones de clase, de manera que empleen prácticas docentes efectivas y de calidad para instruir la lectoescritura.

De forma específica, en relación con el aprendizaje de la lectoescritura, Andrade *et al.* (2020), confirman con su investigación, que el cuerpo docente que enseña la LEI en Centroamérica no está recibiendo la formación que los prepare para tan importante tarea y que los programas de formación docente disponibles no se basan en la evidencia actual sobre cómo se aprende la LEI.

Esta situación resulta preocupante, debido a que la formación docente es un pilar angular para favorecer el aprendizaje de la lectura emergente e inicial, por consiguiente es claro que la formación no termina al concluir la etapa universitaria, que por cierto, no ofrece en los planes de estudio, el bagaje teórico actualizado relacionado con este tema, de manera que desde las cohortes universitarias, el profesorado no posee herramientas que le facultan para desempeñar óptimamente este proceso, basta con indagar el análisis realizado en el presente estudio para confirmarlo, donde se revela que a pesar de que las personas docentes tienen conocimiento sobre la relevancia del proceso lectoescritor para el desarrollo de la niñez, parte del cuerpo docente presenta dificultad en el manejo teórico sobre este trascendental tema o en el dominio de teorías recientes respaldadas por evidencia científica.

Una evidencia que ejemplifica lo anterior, se presenta cuando al personal docente que se le cuestionó sobre el término de habilidades predictoras, dijo desconocer por completo dicho constructo, incluso mencionaron que nunca antes lo habían escuchado. Además, se denota en algunas personas participantes, confusión entre conceptos, a saber: diferencia entre LEE y LEI, diferencia entre métodos y estrategias, entre principio alfabético y conciencia fonológica, conocimiento de los niveles de conciencia fonológica e incluso las implicaciones del abordaje de la lectoescritura emergente desde el nacimiento.

De ahí, que es necesario que el cuerpo docente y administrativo, conozca y aplique los elementos que conforman la lectura emergente e inicial en la etapa de la primera infancia.

Por lo que la formación que les atañe debe ser continua, especialmente en la sociedad actual, donde el conocimiento se transforma constantemente y se construye evidencia científica diaria, que establece que la calidad de instrucción está supeditada al conocimiento del profesorado sobre este ámbito y la forma en que lo enseña, según señalan Andrade *et al.* (2020).

Siguiendo esta línea, sería beneficioso para el personal, contar con acompañamiento profesional en su quehacer educativo; al respecto Stone (2019), advierte que “la capacitación docente en combinación con un acompañamiento pedagógico a los docentes implementado de manera sostenida podría afectar de manera positiva los resultados de la lectoescritura inicial a través de su influencia en la calidad del preescolar” (p.31). Situación que se visualiza en la totalidad de los casos participantes de la investigación, pues resulta ineludible que se generen estrategias desde la política pública que conlleven al acompañamiento docente desde la asesoría, valorándose de esta forma imitar prácticas de países de la región, como el caso de Guatemala, donde existe la figura del acompañante pedagógico, que apoya y orienta a los profesionales, a

fin de que se den mejoras en las prácticas docentes; pues las capacitaciones por sí solas, no resultan tan eficaces.

Sin dejar de lado, que la base de formación universitaria es medular para la formación de profesionales con herramientas para desarrollar una mediación pedagógica de calidad, de manera que las casas formadoras tienen gran responsabilidad en este sentido.

Sumado a lo anterior, está la falta de filtros para ingresar a la carrera de educación, que asegure el ingreso de personas con compromiso, vocación y cualidades para convertirse en personas docentes; además de las políticas cortoplacistas, que provocan confusión en los actores clave y no generan condiciones para crear un mejor futuro en el ámbito educativo.

Resulta fundamental que la información reflejada, acerca de la mediación pedagógica en la presente investigación exige una reflexión constante en el quehacer educativo, pues a pesar de que se observan esfuerzos importantes por ofrecer a la niñez un proceso educativo significativo, oportuno y contextualizado, persiste el reto de parte del cuerpo docente de llevar a cabo intervenciones de calidad donde el acompañamiento sea constante y se impulse a la niñez a desarrollar el pensamiento complejo, así como habilidades para la vida en un ambiente preparado cuyo engranaje se construye con múltiples dimensiones.

Concuerda lo observado en las aulas participantes de la investigación con el planteamiento de Elvir (comunicación personal, 22 marzo, 2021) y Andrade *et al.* (2020), pues el cuerpo docente tiene vacíos en su formación en relación con la LEE y LEI, situación que genera a su vez, la no implementación de forma fiel, del programa de preescolar.

En la misma línea, Vigil (2019b), indica que la “falta de efectividad de la formación de los maestros y la coherencia de esa formación con los cambios curriculares” (p.46),

resulta un desafío a pesar de los años que han pasado desde la puesta en marcha de los programas educativos y políticas vigentes en el país. Es decir, para que se evidencie una verdadera transformación, además de los documentos que guían el quehacer educativo, deben cambiar a través de formación, los paradigmas que manejan los profesionales, que a la vez nutren sus creencias y los hacen actuar de determinada forma siendo mediadores del proceso; dado que esto es entre otros aspectos, lo que genera reproducción de prácticas poco oportunas en el aprendizaje de la lectoescritura para la niñez.

Pese a que los profesionales de preescolar involucrados en el estudio muestran interés por el trabajo de la niñez durante la jornada, e inclusive los motivan, no se observa profundización en los abordajes, es decir, no se propicia conflicto cognitivo a partir de los trabajos realizados por los párvulos. De manera que la mediación queda a un nivel mínimo de exigencia, es decir, lo que la niña o el niño realicen se da como satisfactorio sin promover mayor profundización.

Esa lógica de mediación se explica en cierto modo, por una parte, en el hecho de que las docentes en su mayoría, no acompañan su práctica pedagógica a un referente teórico que exija intervenciones más retadoras en términos de desarrollo para la niñez y por otra parte, debido a las creencias de estas profesionales respecto de su rol en el acompañamiento de las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje.

Esto provoca que en preescolar no se dé un verdadero aprovechamiento de todos los periodos que conforman la jornada, como medio para potenciar las habilidades predictoras. Contrario a esto, se evidencia en los diarios de campo, que ciertos momentos se convierten en espacios de cuidado y vigilancia, o bien de cumplimiento de labores administrativas, perdiéndose la vivencia de los fines de la educación preescolar que pretenden el desarrollo integral de la niñez, y dejando de lado la mediación pedagógica oportuna que como aluden Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), que implica impulsar el análisis, la problematización, el pensamiento complejo, la criticidad mediante retos.

Otro aspecto que resulta fundamental en la presente discusión es reconocer la importancia de la primera infancia, como etapa que beneficia el pleno desarrollo integral, destacando además que se considera la primera infancia la niñez desde el nacimiento hasta los 8 años; al respecto, Alcázar y Sánchez (2016), manifiestan que la inversión en primera infancia posee una tasa de retorno elevado y tiene implicaciones en la reducción de círculos de pobreza y por ende, disminuye desigualdades sociales. Concuera con esto, el Banco Interamericano de Desarrollo, al destacar que “los retornos de la inversión en capital humano son mayores si se efectuaron inversiones durante los primeros años de vida” (Araujo, Ardanaz, Armendáriz, Behrman, Berlinski, Cristia, Flabbi, Hincapie, Jalmovich, Kagan, Lopez, Pérez, y Schady, 2015, p.153).

Es decir, los apoyos que reciba la niñez durante la primera infancia se convierten en factores protectores a nivel personal y social, de ahí que desde la política pública el país apuesta por respaldar los derechos humanos, encaminando la educación desde los primeros años, hacia la formación de seres humanos integrales, críticos y comprometidos con la sociedad a la que se circunscriben.

En este sentido, conviene señalar las palabras de Chaverri, Smith, García, León, Conejo, Pérez, Dolores, y Raventós (2022, 18 de octubre),

a) el desarrollo durante la primera infancia influye directamente en la economía, la salud y la productividad futura, b) los entornos tempranos adversos generan déficits en las habilidades y capacidades que reducen la productividad e incrementan los costos sociales, c) la inversión en educación en la primera infancia conduce al éxito académico y laboral futuro, en la medida en que fomenta las habilidades cognitivas y socioemocionales centrales, tales como la atención, la motivación, el autocontrol y la sociabilidad, que representan las herramientas que convierten la experiencia en conocimiento y a las personas en ciudadanos productivos, y, por lo tanto: d) invertir en la educación durante la

primera infancia para niños en situación de riesgo es una estrategia efectiva para reducir los costos sociales (Heckman & Mosso, 2014).

Recae sobre el Estado entonces, la responsabilidad de “asegurar políticas que impulsen y fortalezcan el desarrollo de la primera infancia”, como lo establece la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022).

Como se muestra en los párrafos anteriores, es ineludible que la primera infancia, es un momento crucial en la vida de los seres humanos, dado que se conforma las bases para el desarrollo humano que tendrá el individuo por el resto de la vida, desde el aspecto físico, socioemocional, neurológico, cultural. Es una etapa en la que se genera un desarrollo exponencial por la plasticidad cerebral, además de que está mediada por períodos sensibles que benefician el desarrollo humano.

De ahí la necesidad de una mediación oportuna por parte de las personas adultas, debido a que son años determinantes para el desarrollo de habilidades para la vida, como lo son el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El preescolar es un momento idóneo para que el cuerpo docente haga intervenciones apropiadas y precisas, y ayude a la niñez a desarrollar habilidades base para que posteriormente se dé el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aún más tomando en cuenta el aporte de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022), al recalcar la importancia del “Efecto Mateo”, que establece que “las niñas y niños favorecidos con una educación de calidad desarrollan habilidades de lectura emergente y seguidamente de lectura convencional con más facilidad que sus pares sin dicha educación” (p.13). En otras palabras, entre el niño más tiene, más se le dará, lo que indica que el círculo vicioso se establece de forma positiva o negativa, según los apoyos que reciba la persona.

Es preciso entonces, apoyar a la infancia con un ambiente enriquecido que provea experiencias variadas, intencionadas y acordes a su nivel de desarrollo.

Al respecto, resulta notable, la renovación del programa de primer ciclo, según lo refiere el Estado de la Educación Costarricense (2017);

...posibilitó que se pasara del enfoque gramatical dominante hasta entonces a un enfoque funcional de la lengua, que apunta a ejes estratégicos como la lectoescritura inicial y la conciencia fonológica como bases fundamentales para promover el disfrute progresivo de la lectura y la escritura en los niños, de manera que puedan expresar sus puntos de vista y desenvolverse con solvencia en distintos contextos de la vida cotidiana. (p.161)

A cuatro años de aplicar el cambio referido con anterioridad, el Estado de la Educación Costarricense (2019), destaca que la reforma curricular no se aplica al 100% en las aulas, y queda únicamente plasmada en el papel, lo que se demuestra con aumentos de adecuaciones en el área de lengua y reprobaciones. Se apoya esto, al indicar que las personas docentes no se han ajustado al enfoque comunicativo del programa, además, de que poseen vacíos en su formación universitaria y la capacitación recibida por parte del MEP, no ha sido efectiva, como se destacó anteriormente.

En relación con la vinculación existente entre lo planeado en las políticas públicas, el programa de estudios y a mediación pedagógica de preescolar y primer año respecto de habilidades de lectura emergente y lectura inicial durante el periodo de transición en el cantón de San Ramón, nos encontramos con una realidad marcada por ingentes esfuerzos del Ministerio de Educación Pública en relación con definir una ruta en el caso de la educación primaria al migrar de un enfoque gramatical a un enfoque comunicativo de la lengua, atendiendo no solo a la transformación curricular sino al desarrollo de habilidades para la vida, igual que en educación preescolar cuando el programa le da gran énfasis a la conciencia fonológica, entre las competencias referentes a la lectoescritura emergente que se pueden encontrar en el programa, lo que puede ser riesgoso, si se dejan de lado.

Otro aspecto de gran relevancia respecto de las competencias de lectoescritura emergentes que concuerda con los resultados de la investigación es lo señalado en el informe del estado de la Educación, "...esas competencias están mencionadas a lo largo del documento, no se presentan de manera focalizada ni cuentan con propuestas metodológicas para ser trabajadas en las aulas" (Estado de la Educación Costarricense, 2017, p.95).

Es decir, la conciencia fonológica en el programa (2014), se propone como un contenido específico de la unidad denominada "Comunicación, expresión y representación", e incluso en uno de los apartados es posible encontrar ejemplos de estrategias que se pueden realizar para desarrollar esta competencia en la niñez; situación que no sucede con las demás competencias. (Estado de la Educación Costarricense, 2017). Con el agravante ya señalado de los vacíos en la formación inicial de docentes.

Llama la atención que el programa de español parte de la integración de primer y segundo año de la primaria en un solo proceso de aprendizaje, como un continuum, pero no considera el proceso de lectura emergente que antecede el I ciclo, aunque sí enfatiza en la importancia de correlacionar el programa de estudio de español con otras asignaturas que forman parte del currículo.

En consecuencia, no es casualidad que el programa de I ciclo no considere la articulación de la lectura emergente con la lectura inicial como procesos que atienden una lógica de desarrollo en beneficio de la niñez, sino que obvia el trabajo del ciclo preescolar al que si se le asigna la responsabilidad expresa desde el programa de establecer acciones de articulación entre preescolar y primaria. Lo anterior, aunque las docentes aducen que coordinan reuniones para conocer los grupos y con ello tomar decisiones en relación con la conformación de los grupos de I año. Señalan que es en el diagnóstico que

realizan donde encuentran el nivel de desarrollo de cada niña y niño para organizar el proceso de lectoescritura.

En cuanto a la vinculación que existe entre lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica de preescolar y primer año respecto de las habilidades predictoras de lectura emergente y lectura inicial durante el periodo de transición, no hay más que un trabajo superficial de adaptación entre un nivel y otro, no se trabaja de manera coordinada entre las profesionales para obtener el mayor provecho de la lectura emergente y la lectura inicial, lo que se encuentra es un trabajo individual por nivel que responde a lo indicado en los programas, esto demuestra que las docentes no asumen el proceso de transición desde las habilidades predictoras, mucho por falta de dominio teórico, además, porque sus creencias en relación con la competencia comunicativa y lingüística no se registra como parte de sus bagajes teóricos, continúan posicionadas en un enfoque gramatical.

Lo anterior resulta preocupante cuando se relación lo planteado por Carmiol (2015), quien lideró una investigación para el Estado de la Educación Costarricense acerca de la lectoescritura emergente, “aporta considerable información y orientaciones sobre los principales procesos pedagógicos y de administración contenidos en el nuevo Programa de Estudios” (p.45). Este documento, profundiza en el proceso de articulación entre el Preescolar y el primer año de la Educación General Básica, porque “contempla la articulación de contenidos para ayudar a la transición a 1º grado, sobre todo en la temática de desarrollo del lenguaje y la comunicación” (Carmiol, 2015, p.46). Cabe destacar que lo anterior no se observa en las aulas ni en los planeamientos, por el contrario, se observa en un trabajo fragmentado e individual por parte de las docentes de los diferentes niveles.

Haciendo énfasis en la organización del sistema educativos costarricense, específicamente a la clasificación de las instituciones en centros educativos dependientes

(anexos) e independientes, resulta valioso destacar que según la selección de la muestra, caso 1 y 2 pertenecientes a instituciones independientes, y caso 3 y 4 adscritas a un centro educativo dependiente, a pesar de tener un ordenamiento distinto, el análisis de la información muestra que en ambas instituciones se realizan coordinaciones entre el nivel de preescolar y primaria para llevar a cabo el proceso de articulación, como se denomina desde el MEP, donde realizan encuentros entre los niveles y se involucra a las docentes y niñez en talleres para apoyar un acercamiento. Además, el personal docente realiza una sesión entre el personal de preescolar y primaria, para conversar sobre las características de la niñez que pasará a primer año.

Sin embargo, se asume que en las instituciones dependientes resulta más fácil la coordinación entre niveles, así como la organización de actividades, dado que el centro educativo está a cargo de un mismo administrador, además de que el personal cuenta con más espacios para concatenar.

Por lo tanto, en la presente investigación, no se observó diferencia notable entre la coordinación de los procesos de articulación. Pese a esto, es elemental señalar que, en ambas formas de organización, es decir instituciones dependientes e independientes, representa un reto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial, porque en este sentido, no es evidente que se dé un proceso coordinado y sistemático.

Además, la promoción automática que existe entre primer y segundo año, debería ampliarse involucrando el nivel de preescolar, de modo que se genere una verdadera correlación entre los aprendizajes y habilidades abordadas durante esos años, para que efectivamente se dé un proceso correlacionado y escalonado, donde se dé importancia además del aspecto socioemocional que involucra la transición, a elementos formativos y académicos, como el caso de la vinculación existente entre habilidades predictoras de lectura emergente y lectura inicial; que representan puntos clave para el éxito escolar y

personal futuro, como lo refleja la evidencia científica, aún más cuando la investigación científica es clara al resaltar que “la calidad de la educación preescolar se asocia de manera positiva con los resultados de lectura en los primeros grados” (Vigil, 2019, p.16).

Continúa la formación docente inicial determinando la calidad de la mediación pedagógica como ha sido desarrollado en infinidad de estudios científicos, así se identificó en la presente investigación donde el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial dependen de la mediación docente, es decir, aun cuando las políticas curricular y educativa así como los programas definidos para los niveles estudiados plantean teóricamente lo esperado, la acción pedagógica define lo que realmente acontece en el espacio áulico.

Finalmente, los hallazgos obtenidos plantean interrogantes para futuras investigaciones, entre otras:

- ¿Cuáles son las implicaciones en términos de desarrollo humano para el país de la desvinculación de la mediación pedagógica en preescolar y primer año acerca de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial con el periodo de transición entre preescolar y primer año de Educación General Básica?
- ¿Cuáles retos plantea la evidencia científica a las casas formadoras respecto de los vacíos en materia de formación inicial en lectoescritura emergente e inicial en las personas profesionales graduadas?

4.3 Limitaciones

A continuación, se mencionan las limitaciones enfrentadas en el proceso de investigación, desde la recuperación de la información hasta el análisis:

- Entre las principales limitaciones se encuentra la negación de entrada a las instituciones educativas, fue necesario para esto, elaborar cartas de solicitud de

permiso firmadas por la directora de la maestría y realizarle ajustes a solicitud de las administradoras de los centros educativos.

- A pesar de que en el consentimiento informado se les comunicó a las docentes en qué consistía su participación (entrevista, observaciones de aula y facilitación de planeamientos para su visualización), fue necesario solicitar acceso al planeamiento a algunas en varias ocasiones e incluso en una visita no se recibió.
- A pesar de que se coordinó con las docentes las fechas para realizar las observaciones con antelación, se dieron cambios en algunas, dado situaciones institucionales como capacitaciones o cambios en los horarios.
- Las docentes de educación preescolar se acogen al documento denominado “Orientaciones para el nivel de Educación preescolar, curso lectivo 2022”, sugerido por el MEP, para realizar la distribución de los aprendizajes esperados y periodicidad del planeamiento, situación que generó que los aprendizajes abordados por las docentes al momento de realizar las observaciones en las aulas, no coincidiera con las habilidades estipuladas en el trabajo final de graduación.
- Los resultados no se pueden generalizar, debido a que son específicos para el contexto en el que se aplicaron los instrumentos, en este caso, el cantón de San Ramón.
- El tiempo con el que se dispuso para realizar la investigación fue escaso, provocando la selección de pocos de casos a conveniencia.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Con la intención de responder al propósito de investigación, analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica. Se presentan, las consideraciones finales del proceso, orientadas por los objetivos del estudio, a partir del análisis de la información y el aporte de la investigadora.

Componentes teóricos relacionados con la lectura emergente en el nivel de preescolar y los de lectura inicial de Educación General Básica contemplados en las políticas públicas de educación y en los programas de estudio respectivos ejecutados en Costa Rica

La política educativa vigente en el país orienta la educación en todos los niveles del sistema educativo, además, representan un medio que busca la calidad educativa, contestataria a la transformación social de la última década.

Con los cambios sociales reflejados, ha sido elemental también, encaminar el proyecto educativo de los niveles de preescolar y primer año de la educación hacia una metamorfosis, donde se ha buscado acercar la realidad social infantil, a las más recientes teorías de aprendizaje respaldadas por evidencia científica.

Por lo tanto, a partir del análisis realizado se demuestra que el país ha llevado a cabo esfuerzos contundentes por correlacionar la política educativa, la política curricular y los programas de estudio, de manera que sea posible un entrecruzamiento de los documentos que guían el quehacer educativo en Costa Rica, es por esto que aunque los programas y políticas no se crearon en una secuencia lineal, se han elaborado otros escritos que vinculen los currículos educativos con la política actual, de modo que se

afirma que las políticas sí sustentan el trabajo áulico por medio de los programas de estudio.

Puntualmente la Política Curricular se anida con la globalización, al colocar entre sus ejes el uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como la formación de personas críticas, autónomas y líderes, que piensen por sí mismas, proponiendo el Diseño Universal de Aprendizaje para brindar accesibilidad al migrar a un enfoque de aprendizaje por habilidades, que dote de destrezas al estudiantado para integrarse al mundo.

La Política Educativa por su parte, responde a la realidad nacional actual y fomenta un proceso de aprendizaje progresivo, que lleve al desarrollo de herramientas que posibiliten la integración al mundo, donde la educación en la primera infancia se marca como un derecho y una oportunidad, para que en primaria se generen las bases para una educación a lo largo de la vida.

Dichos esfuerzos, se plasman en los programas de estudio y son ejecutados por el cuerpo docente en la cotidianidad de sus labores. Los cambios en los programas se alinean con las políticas al fortalecer contenidos para el desarrollo de la capacidad comunicativa, como el trabajo de la lectoescritura, además de que se coloca el lenguaje como base de las áreas del saber y el desarrollo de la identidad personal, de manera que se da énfasis a potenciar un enfoque comunicativo y lingüístico que apoye en la formación de personas capaces de interactuar en contextos socioculturales diversos a través de habilidades lingüísticas, habla, lectura, lenguaje; reflejándose una transformación sobresaliente en preescolar, donde se incluyó la lectura emergente como componente, otorgándole relevancia a la evidencia científica que continúa señalando los primeros años como elementales para el desarrollo de los individuos.

Mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica

En el análisis realizado se detectan como importantes para el personal docente y administrativo de preescolar, las habilidades de lectura emergente, sin embargo, recae en este sentido, la existencia de creencias propias del personal acerca de las habilidades para la adquisición de la lectura emergente, que aunque son procesos que apoyan el desarrollo lectoescritor, se alejan de lo estipulado por la evidencia científica acerca de lo que se consideran habilidades predictoras para el desarrollo de la lectoescritura emergente.

Se suma a lo anterior, como una problemática que se arrastra desde la formación universitaria, el manejo teórico y conceptual acerca de teorías recientes vinculadas con la lectoescritura emergente, que socavan las bases de la formación profesional. Pero se contrarrestan estos vacíos, cuando por voluntad el personal docente decide continuar su formación académica en temáticas relacionadas, ya sea con más formación universitaria o bien, mediante capacitaciones o formación continua que ayuden a llenar estos vacíos académicos, como es el caso de una de las personas participantes de la investigación; de manera que se evidencia la formación docente como un camino para potenciar la educación a nivel nacional.

En cuanto a la mediación pedagógica en el nivel de preescolar, queda en deuda el aprovechamiento de la totalidad de los periodos de la jornada, para propiciar interacciones con propósitos definidos e intencionados por parte del cuerpo docente que lleven a la niñez al desarrollo de habilidades para la vida mediante experiencias significativas, a la problematización, a originar retos cognitivos, curiosidad, preguntas generadoras y construcción de conocimiento.

Además, referente a las habilidades de lectura emergente abordadas en la investigación, el personal docente las desarrolla tomando en cuenta la periodicidad propuesta por el MEP, de modo que se limita en cierta medida, el trabajo temprano de estos componentes, al quedar para finales de año.

Para concluir, aunque el programa de preescolar abarca dentro de los contenidos propuestos el proceso de transición, en el cual se coordinan actividades conjuntas con primaria, es valioso unificar acciones en las que se articule la LEE y la LEI para que exista un traslape entre los distintos ciclos, donde se eviten cambios abruptos y se potencien las habilidades predictoras de forma paulatina.

Mediación pedagógica utilizada para el desarrollo de habilidades predictoras de lectura inicial en Educación Primaria y su vinculación con la lectura emergente en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica

Al visualizar los resultados del análisis, se refleja que la historia en educación primaria, no dista tanto de la de preescolar, en relación con la importancia que le otorga el personal docente al proceso de lectura inicial, pero continúan existiendo creencias propias del profesorado acerca de las habilidades para la adquisición de la lectura inicial, que influyen en el quehacer pedagógico diario, se suma a esto, que el programa de primaria no clarifica el proceso de transición entre el nivel de preescolar y primer año, y que las docentes de este nivel, desconocen lo planteado por el programa de preescolar, causando que los andamiajes que se podrían generar entre un nivel y otro en términos de lectura, queden a merced de las interpretaciones generadas en las reuniones que se realizan como parte del proceso de articulación, así como del diagnóstico que las docentes de primaria deben aplicar a inicio de año.

De igual manera, en lo relacionado a las habilidades de lectura inicial abordadas en el estudio, se trabajan diariamente en los salones de clase por el proceso de aprendizaje que se enfatiza en este nivel, sin embargo, se da mayor énfasis a la CF y al

principio alfabético, aunque no hay claridad total en el manejo teórico de estos componentes, en definitiva, queda en deuda el trabajo explícito, intencional y directo del vocabulario, elemental para el desarrollo de la comprensión. Por lo tanto, al igual que en preescolar, la formación docente en relación con la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial resulta un reto.

Tomando en cuenta la mediación pedagógica, es importante destacar que en la lección de español completa, en el caso de primero primaria, el personal docente lleva a cabo un trabajo guiado para desarrollar la lectoescritura y emplea para esto, actividades variadas, donde incluye también dinámicas lúdicas que motivan al estudiantado y lo trasladan a continuar con las estrategias desarrolladas en preescolar, aspecto positivo para propiciar un proceso de articulación menos abrupto, aunque se visualizan interacciones puntuales y cortas, específicas de la materia en estudio; esto puede ser en cierta parte, por el reto que representa para las personas profesionales tener grupos conformados por tantos niños y niñas, donde todos son diversos y con distintas características de desarrollo, donde además, hay efectos colaterales generados por la pandemia por COVID que a la actualidad repercuten en el proceso educativo.

Vinculación que existe entre lo planteado en las políticas públicas, el programa de estudio y la mediación pedagógica de preescolar y primer año respecto a las habilidades predictoras de lectura emergente y lectura inicial durante el periodo de transición

Es responsabilidad de los profesionales docentes, conocer la política que rige la educación en el país, así como los programas de estudio de los distintos niveles, debido a que es en dichos documentos en los que se presenta el proyecto curricular que define el tipo de ciudadano que se desea formar, por lo que es valioso que desde las instituciones educativas se lleve a cabo un trabajo que se oriente desde las políticas y programas, a fin de que las acciones pedagógicas reflejen lo que en estos documentos se estipula.

Además, es preciso resaltar que, aun cuando los documentos guías del sistema educativo costarricense se encuentren enlazados entre ellos y alineados a la evidencia científica actual; si la mediación pedagógica no es oportuna, se limita en el caso de las habilidades predadoras de lectura emergente e inicial, su desarrollo. En otras palabras, en los primeros años de educación formal, son necesarios los andamiajes, así como la instrucción de un adulto de forma sistemática, progresiva y explícita.

Por consiguiente, resulta necesario que se tenga una perspectiva sistémica acerca del proceso de transición y su vinculación con la lectura emergente e inicial, para que se pueda abordar desde varias aristas, con el apoyo de actores clave que creen sinergia para poder hacer incidencia en el ámbito educativo, especialmente cuando los documentos vinculantes con la educación preescolar y primaria en el país, dejan marca de los grandes esfuerzos que ha realizado el ente rector de la educación en Costa Rica en búsqueda de una formación integral y plena de los ciudadanos costarricenses, al plasmar en el país una transformación curricular que involucra todos los sectores de la educación y que promueve el desarrollo de habilidades para la vida, específicamente relacionadas al desarrollo del lenguaje, que persigue un enfoque comunicativo de la lengua, modificándose de este modo, la ruta que se seguía.

CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES

Este capítulo se orienta en la presentación de las recomendaciones, como un medio para proporcionar aportes a actores claves en la toma de decisiones y ejecución de acciones para potenciar el desarrollo de la lectura emergente e inicial en la niñez de preescolar y primer año.

6.1 Al personal docente de las instituciones educativas

- Llevar a cabo una mediación pedagógica intencionada, oportuna y mediada por un ambiente preparado es indispensable para potenciar las habilidades de lectura emergente e inicial, donde es fundamental el rol docente como guía y mediador de experiencias significativas para generar andamiajes entre los conocimientos existentes y los nuevos.
- Abordar transversalmente con el resto de los contenidos que se desarrollan en el aula durante el año lectivo, las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial, conciencia fonológica y vocabulario.
- Realizar experiencias planificadas, donde el personal medie pedagógicamente en la totalidad de los periodos de la jornada en preescolar, para hacer de esta un espacio que potencie el desarrollo pleno e integral en todo momento.
- Involucrar la tecnología en la dinámica de la clase como un medio de apoyo y de forma crítica, sin que quite protagonismo al quehacer pedagógico que debe ser desarrollado por el profesorado.
- Realizar coordinaciones entre el cuerpo docente, para que se dé un mayor aprovechamiento del proceso lectoescritor, al ser asumido desde las habilidades predictoras de lectura emergente e inicial; aún más tomando en cuenta que en el programa de preescolar se contempla la articulación de contenidos en temas de LEE que apoyan el proceso de articulación a primer año de EGB.

6.2 Al personal administrativo de los centros educativos

- Conocer las fortalezas, debilidades, experiencia y facultades del personal docente que tienen a cargo, para asignar de acuerdo con esto, su papel dentro de la institución educativa.
- Conocer y aplicar los elementos que conforman la lectura emergente e inicial en la etapa de la primera infancia, puntualmente en lo referente a preescolar y primer año, para que puedan aportar sugerencias y dar acompañamiento a las personas docentes que tienen a su cargo, desde una visión anclada con la evidencia científica reciente.
- Velar por que realmente se lleven a cabo las actividades de articulación entre la lectura emergente y la lectura inicial en preescolar y primer año de EGB.

6.3 A la Dirección Regional

- Aprovechar ejemplos de abordajes oportunos y significativos para la niñez, como lo son las buenas prácticas realizadas por el cuerpo docente, que representan una mirada hacia la visión renovada de la educación y en la actualidad son fundamentales para reducir las brechas existentes, de modo que es necesario que esas lecciones aprendidas se conviertan en herramientas que potencien la calidad educativa del país y con ello un mejor desarrollo humano partiendo de experiencias y evidencia científica.
- Ofrecer formación continua al personal docente sobre temas vinculados con lectura emergente e inicial por parte de especialistas en el área, donde, además, se dé seguimiento y se acompañe al profesorado para asegurar su incidencia en el quehacer pedagógico diario.

6.4 Al Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación

- Identificar actores clave en el tema de lectura emergente e inicial y transición, que otorguen una mirada de la realidad social en estos temas, de modo que apoyen en la construcción de estrategias de intervención.
- Crear de la mano de expertos en el tema de lectoescritura un manual para el cuerpo docente, en el que se den a conocer las habilidades predictoras de lectura emergente, su referente teórico y estrategias didácticas que se puedan implementar en los salones de clase para su oportuno abordaje.
- Propiciar mayor vinculación entre las casas formadoras y el Ministerio de Educación Pública, para que los planes de estudio de las universidades se ajusten a las políticas públicas y programas de estudio de los diferentes niveles educativos.
- Evaluar y monitorear periódicamente a los profesionales en educación que se encuentran contratados, para asegurar la calidad educativa.
- Crear asociaciones entre el MEP y organismos internacionales de cooperación para lograr apoyo en procesos, asesoramiento en programas nacionales, creación de materiales e investigación.

6.5 A las universidades públicas y privadas del país que forman el personal docente

- Actualizar los planes de estudio de las carreras de educación de la mano de la más reciente evidencia científica, además asegurarse de que los formadores de los profesionales en educación sean especialistas en el área que involucra al curso que van a impartir.

- Dentro de la malla curricular, hacer parte de los contenidos de los cursos, la formación en lectura emergente e inicial, así como el proceso de articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo.
- Crear filtros de ingreso de personas a las carreras de educación, de modo que sean seleccionados los individuos que cumplan con el perfil, donde figuren las principales características, la vocación y el compromiso.
- Tener activos sistemas de monitoreo que aseguren que los profesionales que se forman sean especialistas en la materia mediante una evaluación formativa y transformadora.

6.6 A investigadores

- Buscar alianzas con organizaciones internacionales que brinden financiamiento o apoyo por parte de especialistas para generar investigaciones que brinden evidencia en el área de lectura emergente e inicial.
- Colocar en mesas de discusión conformadas por expertos en lectoescritura, el proceso de transición entre preescolar y primer año y la vinculación con la lectura emergente e inicial.
- Realizar investigaciones orientadas a la creación de estados del arte en el ámbito de la lectoescritura y su vinculación con la transición para conocer a profundidad la situación que acontece en la región y en el país.
- Replicar la presente investigación, involucrando mayor cantidad de casos provenientes de otras Direcciones Regionales del país, para conocer la situación que se da a nivel país referente a la LEE, LEI y el proceso de articulación entre preescolar y primer año de EGB.

CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L., y Sánchez, A. (2016). *El gasto público en infancia y niñez en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo y GRADE. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4321>
- Alvarado, S. y Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614014>
- Alzate-Ortiz, F. y Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Andrade, P., Stone, R., y Vijil, J. (2020). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41588
- Araujo, M., Ardanaz, M., Armendáriz, E. Behrman, J., Berlinski, S., Cristia, J., Flabbi, L., Hincapie, D. Jalmovich, A., Kagan, S., Lopez, B., Pérez, E. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. <https://publications.iadb.org/es/los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas>
- Araya, J. y Ramírez, C. (2020). Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41611

- Arévalo, L., y Mejía, K. (2019). Una mirada hacia la lectoescritura. *Perspectivas*. 1 (11), 118-141. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1819>
- Asamblea Legislativa. (1998, 6 enero). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&IResultado=4&strSelect=sel
- Asamblea Legislativa. (1949, 7 de noviembre). *Constitución Política de Costa Rica*. <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Asamblea Legislativa. (1957, 25 setiembre). *Ley Fundamental de Educación*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427
- Asamblea Legislativa. (1965, 13 enero). *Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6176&nValor3=6565&strTipM=TC
- Beck, I., Mckeown, M. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life*. Robust vocabulary instruction. The Guilford Press.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28,165-177. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010
- Brizo, A., Borges, E., & Windler, E. (2017). Continuing education programs for literacy teachers: concepts and practices. *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 609-631, jul./set.
- Bustamante, G. (2004). ¿La educación, un asunto de medios? *Revista Colombiana de Educación*, (46), s.p.

- Camacho, w., Castro, Y. y Palomeque, M. (2018). TIC: ¿Para qué? Funciones de las tecnologías de la información. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. 2 (3). 680-693
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. MINEDUC.
- Carazo, M. y Cristina, P (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. 20, 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Carmioli, A. (2015). *Quinto informe Estado de la educación. La educación preescolar en Costa Rica*. Edigital ED.
- Carpio, M. (febrero, 2021). Conferencia ¿Cómo identificar la competencia lectora de mis estudiantes?, Costa Rica. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/17PB2ykDBfid54_DGbWQafLXZA0tiEX5K/view?fbclid=IwAR3gZKTs2xj_pyeFm5XTgEQ-vdUiU75OC4k0bqTNHO-TYjYJ5-fBcP3wUQ
- Castillo, R. y Castillo, I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: reflexiones desde el sentir y el pensar*. EUNED.
- Chaverri, P., Smith, V., García, J., León, J., Conejo, D., Pérez, R. Dolores, M y Raventós, H. (2022, 18 de octubre). *¿Recortamos la inversión en carreras que no son STEAM? La importancia de tener una visión de desarrollo integral*. Semanario Universidad. <https://semanariouniversidad.com/opinion/recortamos-la-inversion-en-carreras-que-no-son-stem-la-importancia-de-tener-una-vision-integral-del-desarrollo/>
- Conejo, D. y Carmioli, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación

- preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (2), 105-121.
DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Consejo Superior de Educación. (1994). Política Educativa hacia el siglo XXI.
<http://www.cse.go.cr/sites/default/files/files/Politica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2013). *Integración de I y II Ciclos de la Educación General Básica (acta n°21-2013)*. San José: Consejo Superior de Educación.
http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/acta_21-2013_integrar_el_proceso_de_primer_y_segundo_grado.pdf
- Consejo Superior de Educación. (2015). Política Curricular Educar para una nueva Ciudadanía. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2016). Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Cotto, E. (2021, 19 julio). Comunicación personal, vía zoom. Modulo 3 del curso Lectoescritura Emergente e inicial.
- Cotto, E. (2021, 20 setiembre). Comunicación personal, vía zoom. Modulo 12 del curso Lectoescritura Emergente e inicial.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 9-63. DOI: 10.1174/02103709660560546
- Defior, S. y Serrano, F. (2011) Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11(1), 79-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>

- Defior, S., Serrano, F., y Marín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, 339-347. https://www.researchgate.net/publication/287824301_El_poder_predictivo_de_las_habilidades_de_conciencia_fonologica_en_la_lectura_y_escritura_en_castellano
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. (Ciencia que ladra... serie Mayor) (Edición en español). Siglo XXI Editores.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188. DOI: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18 (1), 5-21. DOI: 10.1080/10888438.2013.819356
- Elvir, A. (2006). *La Transición Exitosa al Primer Grado, un factor clave para el Desarrollo Infantil Temprano*. Save the Children.
- Elvir, A. (2006). *Un Buen Inicio Escolar, Más Éxito En La Escuela. Teorías, Prácticas y Lecciones Aprendidas Sobre la Transición al Primer Grado. Resumen de la Investigación*. Save the children.
- Elvir, A. (2021). *Lección inaugural de la Maestría en Lectoescritura Inicial: Retos y oportunidades en la Lectoescritura Inicial para Centroamérica y el Caribe*. Guatemala.
- Elvir, A. (2021, 22 abril). Comunicación Personal, vía Zoom.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27–36.

<https://www.researchgate.net/publication/302438451> Validez de contenido y juicio de expertos Una aproximación a su utilización

Escobar de Murzi, F. y Silva, M. (2007). Aula conjunta preescolar - primer grado una experiencia de articulación pedagógica. *Laurus*, (13) 24, 408-431.

Estado de la Educación Costarricense (2011). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Tercer Informe Estado de la Educación*. CONARE.

Estado de la Educación. (2015). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Quinto Informe Estado de la Educación Costarricense*. Edigital ED.

Estado de la Educación Costarricense. (2017). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Sexto Informe Estado de la Educación Costarricense*. Servicios Gráficos, A. C.

Estado de la Educación Costarricense. (2019). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Séptimo Informe Estado de la Educación Costarricense*. Masterlitho.

Fernández, A. (2016). *Educación preescolar en Costa Rica: Historia y situación actual (1860-2015)*. Ministerio de Educación Pública.
https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/Preescolar.pdf

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La carreta editores.

Guardián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Printcenter. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4525>

Gutiérrez, R. (2016). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos. Estudios de lingüística*. 51(96) 45-60.

Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, M., y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura.

Revista Signos. Estudios de lingüística. 53(104), 664-681. DOI: 10.4067/S0718-09342020000300664

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGRAW-HILL.

INEC Costa Rica. (2021, 9 Octubre). Censo.2000. Indicadores demográficos por indicador, según provincia, cantón y distrito. Resultados, Censos 2000. Temas Especiales de Población. <https://www.inec.cr/censos/censos-2000>

Informe Estado de la Nación. (2019). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación*. Masterlitho.

International Literacy Association. (2021, 31 octubre). Literacy Glossary. International Literacy Association. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>

Jaramillo, B., Benítez, V. y Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 19(1), 9-20. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13646>

Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2362JimenezV2.pdf?>

Jiménez, J., García, E., Naranjo, F., De León, S. & Hernández-Cabrera, J. (2020). An analysis and comparison of three theoretical models of the reading-writing relationships in spanish-speaking children. *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science*. Springer Nature Switzerland AG. (pp.1-316)

- León, A. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. Costa Rica*. Informe final preparado para el Tercer Informe de la Educación. Tercer informe Estado de la Educación.
- León, J. (2020). Comunicación Personal. Estado de la educación. La lectoescritura inicial. Webinar gratuito. Colypro. Costa Rica.
- León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 72 (35), 189-204.
- Luna H, Ramírez, C. y Arteaga, R. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Revista Conrado*, 15(70), 203-208. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Mairena, D. y Vijil, A. (2019). Lectoescritura Inicial: una transición con sentido. *Revista* 39. Especial, 51-68.
- Mejía, L. (2018, diciembre). *Colegio Villalkor. Beneficios de la lectoescritura*. España. <https://villalkor.com/beneficios-de-la-lectoescritura/#:~:text=La%20lectoescritura%20es%20la%20habilidad,saberes%20C%20nos%20aporta%20descubrimientos%20asombrosos>.
- Ministerio de Educación Pública. (2013a). *Proceso de articulación entre el ciclo de transición de la Educación Preescolar y el primer grado de la Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación Pública. (2013b). *Programa de Estudio de Español. Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Editorial digital Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil. Ciclo de Transición*. Imprenta Nacional Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Guía docente del Programa de Estudio. Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil. Ciclo de Transición*. UNICEF Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública (2017a). *Compendio de ofertas y servicios del Sistema Educativo Costarricense 2016*. Dirección de Planificación Institucional. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/compendiomep-2016dpi.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017b). *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/educatico/guia-pedagogica>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años*. Departamento de Educación preescolar. http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/marco_curricular_primera_infancia_final.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2021, 10 octubre). *Marco Filosófico*. Misión institucional. Visión institucional. <https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/informacion/marco-filosofico>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada. Estrategia Regresar Ciclo lectivo 2021*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el Nivel de Educación Preescolar. Educar para una nueva ciudadanía*. https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/8_ref_apoyos_planea/orientacion/orientaciones_Preescolar.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2022). *Orientaciones para el nivel de Educación Preescolar, curso lectivo 2022*. MEP.

- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2014). *Documento N.20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Sentido de la educación inicial. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Municipalidad de San Ramón. (2021, 9 octubre). *San Ramón, Aspectos físicos, Economía e industria*.
<https://sites.google.com/sanramondigital.net/sanramongocr/p%C3%A1gina-principal?authuser=0>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Naylor, S. (2014). Formal and Informal Practices with Technology in a Secondary School *Art Education*. SAGE Research Methods Cases. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/978144627305013509186>
- Neuman, S.& Wright, T. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043526.pdf>
- Núñez, S. y Moya, A. (2009). *Estrategias pedagógicas pertinentes para la atención a niñas y niños preescolares con un avanzado desarrollo en las habilidades lectoescritoras en el nivel de preescolar de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, Sede Occidente].
- OCDE. (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados*. OCDE.

- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Reifop*, 12 (1), 63-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332005>
- Organización de los Estados Americanos. (2010). *Primera Infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>
- Palos, U., Ávalos, M., Flores, F. y Montes, R. (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.
- Patronato Nacional de la Infancia. (2015). *Política para la primera Infancia, 2015-2010*. Costa Rica. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/politica_para_la_primera_infancia_2015-2020.pdf
- Pizarro, P., Espinoza, V. y Riquelme, A. (2020). Investigación en instrucción de vocabulario de preescolares en contextos de riesgo socioeconómico: una revisión de literatura. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 4-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.1>
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. 135, 17-32 <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ConstruirseParaEducarCaminosDeLaEducomunicacion-6109991.pdf>
- Programa de Capacidades LAC Reads. (2021). *Enseña LEES. Recursos didácticos para aprender a leer y a escribir. Guía No. 4. Vocabulario: Lectura repetida e instrucción directa del vocabulario*. <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/11/Ensenalees-Guia4.pdf>

- Programa de Capacidades LAC Reads. (2021b). *Enseña LEES. Recursos didácticos para aprender a leer y a escribir. Guía No. 3. Principio alfabético: construyendo palabras.* <http://red-lei.org/Ensenalees/habilidad-3/>
- Programa de Capacidades LAC Reads. (2021c). *Enseña LEES. Recursos didácticos para aprender a leer y a escribir. Guía No. 2. Conciencia fonológica: Esto me suena a...* <http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16641>
- Ramos, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. 23(1). *Av. psicol. Unife.* http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe. (2021). *Agenda regional de investigación en lectoescritura inicial 2020-2025.* https://www.red-lei.org/downloadot.php?get=Agenda%20de%20investigaci%C3%B3n%20RedLEI_202104.pdf
- Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022). *Informe El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente. Capítulo Honduras.* Honduras - RedLEI.
- Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2022b). *Informe El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente. Capítulo Costa Rica.* Costa Rica - RedLEI.
- Rodino P. Ana, María. (2016). *Aporte de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en Preescolar.* Sexto informe estado de la Educación. <http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16497>
- Rodríguez, A. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 4-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1933Rivero.pdf>

- Rodríguez, A. y Roo, J. (2019). Escritura en educación inicial y su transición al 1er grado de educación básica. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (1), 2-8.
- Rodríguez, N., Silva, A., y Portilla, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima*, 30, 63-81.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40 (3), 3-14. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ControversiaEntreMadurezLectoraYEnsenanzaPrecozDeL-3994422%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ControversiaEntreMadurezLectoraYEnsenanzaPrecozDeL-3994422%20(1).pdf)
- Sidler, J. (2017). Lectura dialógica: Conversemos sobre los libros. *Iowa Reading Research Center*. 2-6
https://iowareadingresearch.org/sites/iowareadingresearch.org/files/dialogic_reading_post_spanish.pdf
- Stone, R. (2019). Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 6(1), 22-37.
<https://doi.org/10.47554/revie2019.6.28>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa revista del consejo escolar del estado*, 3(5), 129-137.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible. 4.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

- Vargas, N. (2020). *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.*
<http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/80348?locale-attribute=en>
- Vargas, N. y Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-33. Doi.10.15517/aie.v20i3.43672
- Vijil, J. (2019). Lectoescritura Inicial en Centroamérica y República Dominicana: Aprendizajes, Recomendaciones y Desafíos. *Revista de Investigación y Evaluación educativa*, 6 (1), 10-21
- Vijil, J. (2019b). Actores clave en lectoescritura inicial en República Dominicana. Resultados de un mapeo y análisis de actores . *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 6(1), 38-49. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.29>
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos.* EUNED.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas.* Bernard van Leer Foundation.
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2110

CAPÍTULO 8. ANEXOS

Anexo 1. Matrices de análisis de programas de estudio Educación Preescolar

Matrices de análisis de programas de estudio

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|---|---|
| Criterios | Programa de estudio Educación Preescolar |
| Referencia bibliográfica | Ministerio de Educación Pública. (2014). <i>Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil. Ciclo de Transición</i> . Imprenta Nacional Costa Rica. |
| Entidad de origen | Ministerio de Educación Pública, Costa Rica |
| Año de creación programa | Abril, 2014 |
| Presentación del programa | Se ve la educación preescolar como base del resto de los niveles educativos. A través del programa se espera que mediante la Educación preescolar se desarrollen las potencialidades e interés de la niñez y que desde la integralidad y un abordaje pedagógico, se logren satisfacer sus necesidades. Dentro del programa se incluye el proceso de articulación de preescolar a primer año, visto como una necesidad latente. El programa está constituido por cuatro unidades, que favorecen el desarrollo integral y debe ser contextualizado por cada docente, según la región educativa del país. |
| ¿Qué se espera para la lectura en preescolar? | Como se destaca en el programa del MEP (2014), Si bien es cierto la etapa preescolar constituye un espacio importante para que el niño y la niña se acerquen al lenguaje impreso, al observar diferentes tipos de textos literarios y no literarios, interpretar las ilustraciones que poseen, participar en el intercambio de ideas en torno a ellos, entre otros, este tipo de experiencias no implica que los preescolares aprendan a leer en forma convencional, sino que los motiva y les despierta su interés al disfrutar este proceso de aprendizaje (p.47-48). |
| Definiciones teóricas de | Conciencia fonológica: El programa en la página 194, define este término de la siguiente forma, |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|--|---|
| Criterios | Programa de estudio Educación Preescolar |
| conceptos | <p>“es la capacidad de identificar los diferentes sonidos de las palabras. Esta identificación se estimula en el caso de la lectura temprana a través de pasos destinados a orientar a los niños y las niñas dentro de los sonidos del habla a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la diferenciación de palabras (palabras funcionales y semantemas), - la rima, - la aliteración, - reconocimiento de letras (grafemas), - reconocimiento de fonemas (unidades fonológicas mínimas que pueden oponerse a otras en contraste significativo) y asociación de fonemas y grafemas - reconocimiento de sílabas (especialmente las iniciales y las finales), y su número, - reconocimiento y colocación de la acentuación. <p>Principio alfabético: En el programa de estudios, en la página 195 se señala que la “La asociación fonema-grafema es un paso importante en el desarrollo de la lectura temprana y de la escritura inicial porque pasa de una conciencia fonológica oral (le corresponde a la Educación Preescolar), que ya tienen los niños que aún no saben leer, a una conciencia fonológica letrada (le corresponde a los siguientes años (MEP. 2013)”. Es decir, el término que se utiliza para conocer este proceso es: conciencia fonológica letrada, donde además se apunta a que se trabaja en la educación formal, al ingresar al primer ciclo.</p> |
| Componentes teóricos | |
| Conciencia fonológica | <p>UNIDAD COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica (Primer nivel) Contenido conceptual: Ejercicios de los músculos orofaciales (p.168). Contenido conceptual: Conciencia de la palabra (p.168). • Conciencia fonológica (Segundo nivel) Contenido conceptual: Conciencia silábica (segmentación silábica de palabras significativas) (p.168). Contenido conceptual: Sonidos iniciales, finales y rimas (p.168). • Conciencia fonológica (Tercer nivel) Contenido conceptual: Fonemas (uso de onomatopeyas) (p.168). |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|--|--|
| Criterios | Programa de estudio Educación Preescolar |
| Vocabulario | <p>UNIDAD COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión Oral (Primer nivel) Contenido conceptual: Vocabulario conocido (p.164). • Expresión Oral (Segundo nivel) Contenido conceptual: Vocabulario nuevo (p.164). Contenido conceptual: Vocabulario adecuado a la situación comunicativa (p.164). • Expresión Oral (Tercer nivel) Contenido conceptual: Seguridad, fluidez, claridad, coherencia, vocabulario variado (p.164). |
| Principio alfabético | <p>UNIDAD COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura (Primer nivel) Contenido conceptual: Conciencia de la lengua escrita (p.167). • Escritura (Segundo nivel) Contenido conceptual: Representación gráfica espontánea del nombre propio (p.167). • Escritura (Tercer nivel) Contenido conceptual: Escritura del nombre propio (p.168). |
| Proceso de transición | <p>UNIDAD INTERACCIÓN SOCIAL Y CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro Educativo (Tercer nivel) Contenido conceptual: Articulación del nivel de Educación Preescolar y Primer Año de la Educación General Básica (p.107). Ampliar en pág. 117-118. |
| <p>Nota: En el momento del análisis se contemplaron tal y como lo plantea el programa, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el proceso de análisis, se consideró, además, lo que se recomienda en la guía docente, respecto a las distintas unidades.</p> | |

Anexo 2. Matrices de análisis de programas de estudio Primer Ciclo de la Educación General Básica

Matrices de análisis de programas de estudio

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|--|--|
| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
| Referencia bibliográfica | Ministerio de Educación Pública. (2013). <i>Programa de Estudio de Español. Primer Ciclo de la Educación General Básica</i> . Editorial digital Imprenta Nacional. |
| Entidad de origen | Ministerio de Educación Pública, Costa Rica |
| Año de creación programa | Mayo, 2013 |
| Presentación del programa | <p>Con este programa se pretende lograr una educación para la vida y la convivencia, así como “sentar las bases para el dominio integral de la lengua y la capacidad comunicativa” (p.7), de modo que los seres humanos puedan entender y expresarse en todos los ámbitos de la vida.</p> <p>Además, se desarrolló una transformación de los programas de español de I y II ciclo, puntualmente en lo que respecta a la lectoescritura. Se toma el lenguaje como base de las áreas del saber, así como para el desarrollo de la identidad personal.</p> <p style="padding-left: 40px;">Este programa de estudio se formula a partir de la idea de que hablar, escuchar, leer y sobre todo escribir, son formas vitales de desarrollar nuestra identidad y de comunicarnos con los demás. Así, el lenguaje se convierte en una herramienta básica para cualquier proceso educativo, cuyo objetivo esencial es la formación de la identidad, o más exactamente, los procesos individuales y sociales de construcción de nuestra identidad con base en la capacidad de argumentar, de dialogar, de simpatizar, de discrepar y de expresar eso que somos: “la síntesis de lo diverso.” (p.7)</p> <p>A pesar de que no se propone un método específico y se otorga libertad pedagógica a los docentes, se plantean principios básicos que guían el accionar docente, por ejemplo: el principio de la conciencia fonológica y el principio de la enseñanza explícita del código alfabético.</p> <p>La evaluación en primer año es formativa y se realiza un informe cualitativo de avance. Para la promoción entre primero y segundo se establecen como excepciones:</p> |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|--|--|
| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
| | <p>...la asistencia obligatoria a por lo menos un 80% de las lecciones para tener derecho a la promoción o bien, que cada docente a cargo junto con el Comité de Evaluación, Comité de Apoyo y otras instancias pertinentes, consideren que el estudiante carece de una madurez o desarrollo suficiente para progresar hacia el segundo año (p.10).</p> |
| ¿Qué se espera para la lectura en primer año de EGB? | <p>Se plantea la lectura como recurso para el disfrute, para desarrollar la creatividad, el aprendizaje, la comprensión lectora, se espera que los estudiantes adquieran gusto por leer.</p> <p>Con el programa se integra primer y segundo año de primaria en un solo proceso de aprendizaje, es decir, los dos primeros años son un continuum y el proceso de lectoescritura se ajusta al ritmo de cada estudiante.</p> <p>Una vez desarrollado el proceso de la conciencia fonológica, el programa plantea la decodificación y la comprensión lectora como procesos paralelos. Estos desarrollan la fluidez y el dominio de vocabulario para que los estudiantes se conviertan en unos buenos lectores (p.8).</p> <p>El programa destaca que al finalizar el primer año, se espera que el estudiante sea capaz de (p.17):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apropiarse del código del lenguaje escrito. -Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos. -Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos. -Interesarse por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos. -Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos. |
| Definiciones teóricas de conceptos | <p>Conciencia fonológica: “Entendida como la habilidad para identificar, segmentar, combinar (de forma intencional), los sonidos de las unidades subléxicas de las palabras orales; es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y fonemas (en sentido estricto)” (p.24). Además, se establecen varios aspectos de la conciencia fonológica: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.</p> <p>Además, en la parte del glosario del programa, se define Conciencia fonológica como:</p> <p>la capacidad de identificar los diferentes sonidos de las palabras. Esta identificación se estimula en el caso de la lectura temprana a través de pasos destinados a orientar a los niños dentro de los sonidos del habla a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la diferenciación de palabras (palabras funcionales y semantemas), - la rima, -la aliteración, -reconocimiento de letras (grafemas), -reconocimiento de fonemas (unidades fonológicas mínimas que pueden oponerse a otras en contraste |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|---|---|
| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
| | <p>significativo) y asociación de fonemas y grafemas, -reconocimiento de sílabas (especialmente las iniciales y las finales) y su número, -reconocimiento y colocación de la acentuación (p.218).</p> <p>Principio alfabético: “Conocer la correspondencia entre fonema y grafema” (p.25).</p> <p>Vocabulario: Aunque no se ofrece una definición específica sobre el vocabulario, se establece su “papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si la población estudiantil desconoce los vocablos, es difícil que comprenda el significado del texto (p.28)”.</p> <p>Por otra parte, en el programa se destaca que el “dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras, de los conceptos a los que se refieren, como en las situaciones de uso con eficacia y adecuación”, según Murilo (2011), citado en MEP (2013).</p> |
| Componentes teóricos | |
| Conciencia fonológica | <p>ACCIONES DIDÁCTICAS PERMANENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el desarrollo de la conciencia fonológica por medio de actividades que promuevan la exploración de fonemas y grafemas (p.19). <p>UNIDAD DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL PARA LOS DOS PRIMEROS AÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica (p.61) <p>-Rimas, trabalenguas, poesías, canciones. -Oposición de vocales: pala-pelo/pato-pito. -Contraste por ausencia: una-luna. Presencia de un fonema: lobo-globo. -Palabras con la misma vocal: Pepe-mete/ saca-capa. -Palabras con vocales diferentes: lima-lema/ cola-cala. -Fonema entre una vocal y una consonante: pala-mala, meta-mete. -La diferencia entre las palabras con vocales iguales y consonantes diferentes: cama-lana/pila-tina. -Fonemas iniciales – finales en las palabras. -Fraccionar palabras – sílabas. -Palabras con más o menos sílabas.</p> |

Matriz de análisis programa de estudio

| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
|------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">-Contar sílabas.-Aparear sílabas.-Segmentar sonidos.-Contrastar vocales.-Elementos paralingüísticos (voz, intensidad, volumen, ritmo, vocalización, pronunciación).-Oposición fonológica (vocal tónica / vocal átona (cama– cana, paja – caja, vamos –manos).<ul style="list-style-type: none">• El vocabulario en la expresión oral (p.64-65).-Fonema inicial y final de palabras.-Similitudes y diferencias entre palabras. PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA<ul style="list-style-type: none">• Conciencia fonológica (p.90).-Sonoridad convencional.-Correspondencia entre oralidad y escritura.-Viñetas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imágenes publicitarias.-Sonidos de su entorno.-Relación fonema con la imagen.-Representación gráfica de fonemas (cursiva e imprenta).-Elementos comunes y distintos de los grafemas.<ul style="list-style-type: none">• Conciencia fonológica (p.91-92)-Relación fonema – grafema.-Transcripción fonema- grafema.-Letras o seudoletas (garabatos).-Reproducción de patrones de grafemas.-Fonemas iniciales, medios y finales-Separación de fonemas y grafemas.-Fonemas en una palabra.-Rimas.-Grafemas con fonemas iguales-(mayúscula – minúscula). |

Matriz de análisis programa de estudio

| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
|-----------|---|
| | <p>-Número de sílabas en una palabra. -Grafemas en mayúscula –minúscula, cursiva e imprenta. -Elementos comunes y distintos entre los grafemas</p> <p>-Relación fonema – grafema. -Combinación de fonemas - grafemas. -Unión de fonemas. -Trazos dirigidos de grafemas (ubicación espacial, direccionalidad, tamaño, forma). -Seguimiento de instrucciones orales. -Reproducción de patrones de grafemas. -Formación de palabras y sílabas partiendo de los fonemas y grafemas. -Reemplazo de fonemas y grafemas. -Modificación del orden de fonemas y grafemas.</p> <p>UNIDAD DE ARTICULACIÓN ENTRE LA PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA Y LA SEGUNDA UNIDAD DE LECTOESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos constitutivos de la conciencia fonológica en la lectura y escritura. <p>-Conciencia fonológica en la lectura y escritura. -Fonemas con representaciones gráfica distintas: mayúsculas y minúsculas. /k/ c , q, k /s/ s, c, z /b/ v, b. -Uso de rimas, trabalenguas, poesías, canciones, entre otros. -Oposición de vocales: pala-pelo/ pato-pito. -Contraste por ausencia: una -luna. Presencia de un fonema: lobo-globo. -Palabras con el fonema de dos vocales iguales: Pepe-mete/saca-capá. -Fonema de una vocal diferente entre dos consonantes: lima-lema/ cola-cala. -Fonema de una consonante entre dos vocales: pala-mala, meta-mete. -La diferencia entre las palabras con vocales iguales y consonantes diferentes: cama -lana/pila-tina. -Fonemas iniciales – finales en las palabras. -Fraccionar palabras – sílabas. -Palabras con más o menos sílabas. -Contar sílabas.</p> |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|--|---|
| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
| | <p>-Aparear sílabas. -Segmentar sonidos. -Contrasta vocales.</p> |
| Vocabulario | <p>ACCIONES DIDÁCTICAS PERMANENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer, según la situación comunicativa, las diferencias en el uso de los distintos vocablos (p.19). • Fortalecer la capacidad perceptiva de los distintos matices de significación con que puede ser empleada una misma palabra según el contexto del enunciado (p.19). • Promover experiencias que conlleven al estudio o incorporación de un vocabulario general de comunicación (p.19). <p>UNIDAD DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL PARA LOS DOS PRIMEROS AÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de las prácticas sociales orales del lenguaje (p.62). <p>-Vocabulario adecuado a la situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escucha atencional, comprensiva y apreciativa de textos literarios y no literarios (p.63). <p>-Vocabulario adecuado a la situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario en la expresión oral (p.64-65). <p>-Seguridad, fluidez, claridad, coherencia, vocabulario variado y variado. -Vocablos y expresiones que impliquen un grado creciente de precisión y abstracción.</p> <p>PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de textos orales: instrucciones, relatos, anécdotas, documentales <p>-Vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos significativos de la expresión oral: coherencia y articulación <p>-Ampliación de vocabulario.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario básico que implique un grado creciente de precisión y abstracción y la producción de textos con el uso del vocabulario específico a la situación comunicativa. <p>-Vocabulario creciente</p> |
| Principio alfabético | PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA |

| Matriz de análisis programa de estudio | |
|---|---|
| Criterios | Programa de estudio de español. Primer Ciclo de la Educación General Básica. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre oralidad y escritura -Correspondencia letra-grafía (gradual), hasta completar con todas las letras y grafías para formar los enunciados. |
| Proceso de transición | PRIMERA UNIDAD DE LECTOESCRITURA <ul style="list-style-type: none"> • Elementos significativos de la adaptación escolar (p.90) -Asistencia regular a lecciones. -Rendimiento escolar. -Expresión de ideas y sentimientos. -Relación con sus pares. -Relación con otros. -Participación en las diferentes actividades. -Comportamientos y actitudes. |
| <p>Nota: En el referente de conciencia fonológica, aparecen elementos del principio alfabético planteados por la teoría. Para efectos del análisis se consideró el orden que plantea el programa.</p> <p>En el momento del análisis se contemplaron tal y como lo plantea el programa, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> | |

Anexo 3. Entrevista

Información general de la entrevista docentes de preescolar

En el siguiente documento se presenta una serie de preguntas, que han sido elaboradas a partir de la temática que se desea abordar como parte del trabajo final de graduación a desarrollar en la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial; llevada a cabo en la Universidad del Valle de Guatemala.

La entrevista será de gran valor para enriquecer el proceso de investigación, por lo que solicitamos su apoyo. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos y exclusivamente como parte de la investigación.

Objetivo: Recabar información relacionada con el abordaje por parte de las docentes y directoras del desarrollo de predictores de lectura emergente e inicial y su vinculación con el proceso de transición de preescolar a primer año de Educación General Básica.

Datos generales

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.

Hoja de información personal: preescolar

Nombre completo: _____

Edad: _____

Lugar de residencia: _____

Correo: _____

Formación: _____

Experiencia: _____

Años de experiencia en su cargo: _____

Categoría profesional: _____

Especialidad: _____

Grado académico: _____

Filiación Institucional y cargo que desempeña: _____

Universidad de procedencia: _____

Último título recibido: _____

Guía de preguntas para la entrevista

Docentes de preescolar

Preguntas

1. ¿Qué entiende usted por lectoescritura emergente?
2. ¿Qué entiende usted por lectoescritura inicial?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia en los procesos de lectoescritura emergente?
4. ¿Según su experiencia cuáles piensa usted que son las principales habilidades que deben desarrollarse como parte de la lectura emergente?
5. Dehaene (2015), sostiene que la conciencia fonológica es “el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas” (p.42). ¿A partir de la definición anterior, qué actividades desarrolla usted para trabajar la conciencia fonológica en el aula?
6. Se entiende por vocabulario, las palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico, que son empleadas por un individuo para comunicarse. Tomando en cuenta la definición anterior, plantee algunas actividades que desarrolla usted para trabajar el vocabulario en el aula ¿De qué forma lo hace?
7. De acuerdo con Camargo *et al.* (2013), “el principio alfabético integra el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras. Esta capacidad está relacionada con la capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos” (p.60). Haciendo referencia a la definición anterior qué estrategias utiliza usted para abordar el principio alfabético en el salón de clases, dé ejemplos.
8. ¿Cómo definiría usted la importancia del proceso de transición entre el nivel de preescolar y el nivel de Educación primaria?
9. ¿En qué momento del año se debe trabajar el proceso de transición entre el nivel de preescolar y el nivel de Educación primaria?
10. ¿Cuáles estrategias relacionadas con lectura emergente e inicial, implementa usted para el proceso de transición entre Preescolar y I Año de la EGB?
11. ¿Considera usted que el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente se vincula con el aprendizaje de la lectura inicial? Explique su respuesta.
12. De acuerdo a su experiencia, mencione al menos 3 limitaciones que se le han presentado al abordar la lectoescritura emergente en el salón de clases. Explique.

13. ¿Cómo considera usted que se beneficia la niñez de preescolar al trabajar la lectoescritura emergente?
14. De acuerdo con el planteamiento de los programas de estudio vigentes, comente acerca de la vinculación entre el programa de preescolar y el de primer año de EGB.
15. ¿Cómo ha adquirido el manejo teórico de la lectoescritura emergente: en el proceso de la formación inicial o en la práctica diaria en el quehacer educativo?
16. ¿Qué recomendación específica plantearía en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial?

Muchas gracias.

Información general de la entrevista docentes de primer año de Educación General Básica

En el siguiente documento se presenta una serie de preguntas, que han sido elaboradas a partir de la temática que se desea abordar como parte del trabajo final de graduación a desarrollar en la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial; llevada a cabo en la Universidad del Valle de Guatemala.

La entrevista será de gran valor para enriquecer el proceso de investigación, por lo que solicitamos su apoyo. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos y exclusivamente como parte de la investigación.

Objetivo: Recabar información relacionada con el abordaje por parte de las docentes y directores del desarrollo de predictores de lectura emergente e inicial y su vinculación con el proceso de transición de preescolar a primer año de Educación General Básica.

Datos generales

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.

Hoja de información personal: primer año de EGB

Nombre completo: _____

Edad: _____

Lugar de residencia: _____

Correo: _____

Formación: _____

Experiencia: _____

Años de experiencia en su cargo: _____

Categoría profesional: _____

Especialidad: _____

Grado académico: _____

Filiación Institucional y cargo que desempeña: _____

Universidad de procedencia: _____

Último título recibido: _____

Guía de preguntas para la entrevista

Docentes de primer año de Educación General Básica

Preguntas

1. ¿Qué entiende usted la lectoescritura emergente?
2. ¿Qué entiende usted la lectoescritura inicial?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia en los procesos de lectoescritura inicial?
4. ¿Según su experiencia, cuáles son las principales habilidades que deben desarrollarse para iniciar el proceso de lectura inicial?
5. ¿Qué entiende usted por predictores para el desarrollo de la lectoescritura?
6. Dehaene (2015), sostiene que la conciencia fonológica es “el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas” (p.42). ¿A partir de la definición anterior, qué estrategias o actividades desarrolla usted para trabajar la conciencia fonológica en el aula?
7. Se entiende por vocabulario, las palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico, que son empleadas por un individuo para comunicarse. Tomando en cuenta la definición anterior, plantee algunas actividades que desarrolla usted para trabajar el vocabulario en el aula. Explique de qué forma las aplica o desarrolla.
8. De acuerdo con Camargo *et al.* (2013), “el principio alfabético integra el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras. Esta capacidad está relacionada con la capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos” (p.60). Haciendo referencia a la definición anterior qué estrategias o actividades utiliza usted para abordar el principio alfabético en el salón de clases, dé ejemplos.
9. ¿Cómo definiría usted la importancia del proceso de transición entre el nivel de preescolar y el nivel de educación primaria?
10. ¿En qué momento del año se debe trabajar el proceso de transición entre el nivel de preescolar y el nivel de Educación primaria?
11. ¿Cuáles estrategias relacionadas con la lectura emergente e inicial implementa usted para fortalecer el proceso de transición entre Preescolar y I Año de la EGB?
12. ¿Considera usted que el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente se vincula con el aprendizaje de la lectura inicial? Explique su respuesta.

13. De acuerdo a su experiencia, mencione al menos 3 limitaciones que se le han presentado al abordar la lectoescritura emergente en el salón de clases. Explique.
14. ¿Considera usted que el trabajo que se realiza en preescolar relacionado con la lectoescritura inicial potencia el desarrollo de la habilidad en la niñez de primer año? ¿Explique?
15. De acuerdo con el planteamiento de los programas de estudio vigentes, comente acerca de la vinculación entre el programa de preescolar y el de primer año de EGB.
16. Cómo ha adquirido el manejo teórico de la lectoescritura inicial: en el proceso de formación universitaria o en la práctica diaria en el quehacer educativo.
17. ¿Qué recomendación específica plantearía en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial?

Gracias por su participación.

Información general

Entrevista para directoras

En el siguiente documento se presenta una serie de preguntas, que han sido elaboradas a partir de la temática que se desea abordar como parte del trabajo final de graduación a desarrollar en la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial; llevada a cabo en la Universidad del Valle de Guatemala.

La entrevista será de gran valor para enriquecer el proceso de investigación, por lo que solicitamos su apoyo. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos y exclusivamente como parte de la investigación.

Objetivo: Recabar información relacionada con el abordaje por parte de las docentes y directores del desarrollo de predictores de lectura emergente e inicial y su vinculación con el proceso de transición de preescolar a primer año de Educación General Básica.

Datos generales

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.

Hoja de información personal: directoras

Nombre completo: _____

Edad: _____

Lugar de residencia: _____

Correo: _____

Formación: _____

Experiencia: _____

Años de experiencia en su cargo: _____

Categoría profesional: _____

Especialidad: _____

Grado académico: _____

Filiación Institucional y cargo que desempeña: _____

Universidad de procedencia: _____

Último título recibido: _____

Guía de preguntas para la entrevista

Directoras

Preguntas

1. La lectoescritura emergente es el proceso inicial para la preparación de la lectoescritura, empieza desde el nacimiento. Mientras que la lectoescritura inicial, hace referencia al aprendizaje formal de la lectoescritura y requiere instrucción directa. Tomando como punto de partida las definiciones anteriores, ¿Cuál ha sido su experiencia en los procesos de lectoescritura emergente e inicial como administradora de una institución educativa?
2. Según su experiencia, ¿cuáles son limitaciones o retos que se presentan en el proceso de articulación entre preescolar y primaria para el desarrollo de las habilidades de lectura emergente e inicial?
3. ¿Cuáles son las fortalezas que ha observado en el personal a su cargo para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI?
4. De acuerdo a su experiencia en la revisión de planeamientos didácticos de preescolar y primer año, ¿cuáles estrategias planifica el cuerpo docente con mayor frecuencia para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI (vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético)?
5. ¿Ha recibido el personal docente capacitación reciente sobre el proceso de lectoescritura? Explique (número de veces, cantidad de tiempo invertido, contenidos abarcados).
6. ¿Qué experiencias docentes ha tenido en el desempeño de su labor, relacionadas con el proceso lectoescritor? ¿Cuál era el referente teórico de base?
7. ¿En qué momento del año se debe trabajar el desarrollo de habilidades predictoras de lectura emergente e inicial?
8. La Constitución Política 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). Es decir, desde la normativa se plantea que el sistema educativo debe desarrollarse como un proceso en el que hay coordinación entre los distintos niveles educativos, desde el preescolar, que se indica como el primer nivel formal y obligatorio en Costa Rica. Al respecto, ¿Cuál es su opinión en relación con la importancia de la transición entre el nivel de preescolar y el nivel de primer año de EGB señalado en la ley?

9. ¿En qué momento del año se debe trabajar el proceso de transición entre el nivel de preescolar y el nivel de Educación primaria?
10. ¿Cómo se aborda el proceso de transición del nivel de preescolar a primer año de EGB en la institución?
11. ¿De qué manera considera usted que el desarrollo de las habilidades predictoras de lectura emergente se vincula con el aprendizaje de la lectura inicial?
12. ¿De qué manera el proceso educativo del nivel preescolar en lectoescritura emergente, fortalece la lectoescritura inicial en primer y segundo ciclo?
13. De acuerdo con el planteamiento de los programas de estudio vigentes, me podría comentar acerca de la vinculación entre preescolar y primer año de EGB, cómo abordan el periodo de transición entre una etapa escolar y otra. Y cómo desarrollan un enlace entre el proceso de lectoescritura de un nivel a otro.
14. ¿Qué recomendación específica plantearía al Consejo Superior de Educación en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial?

Muchas gracias.

Anexo 4. Diario de campo

Información general de la observación

En el siguiente documento se presenta una serie de aspectos a observar, que han sido elaborados a partir de la temática que se desea abordar como parte del trabajo final de graduación a desarrollar en la Maestría en Educación con Énfasis en Lectoescritura Inicial; llevada a cabo en la Universidad del Valle de Guatemala.

La observación será de gran valor para enriquecer el proceso de investigación, por lo que solicitamos su apoyo. Su colaboración será confidencial y la información será utilizada con fines académicos y exclusivamente como parte de la investigación.

- **Objetivo:** Recabar información relacionada con la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

| | |
|--|---|
| | <p>K--Emplea durante las conversaciones un vocabulario variado</p> <p>L--Modela espacios para la utilización de vocabulario preciso (saber cuándo aplicarlo correctamente) a la situación comunicativa.</p> <p>M--Aclara el significado de palabras que la niñez desea comprender.</p> <p>N--Conoce el significado de las palabras que va a explicar a los niños y niñas si se requiere.</p> <p>PRINCIPIO ALFABÉTICO Capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.</p> <p>Ñ—Se dan oportunidades para la identificación visual de las letras</p> <p>O—El ambiente está letrado con letras del alfabeto</p> <p>P—Hay oportunidad para manipular letras concretas</p> <p>Q—Enseña a los niños cómo son las relaciones entre letras y sonidos</p> <p>TRANSICIÓN</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>--Mantiene conversaciones con los infantes en distintos momentos de la jornada</p> <p>--Emplea durante las conversaciones un vocabulario variado</p> <p>--Modela espacios para la utilización de vocabulario preciso (saber cuándo aplicarlo correctamente) a la situación comunicativa.</p> <p>--Aclara el significado de palabras que la niñez desea comprender.</p> <p>--Conoce el significado de las palabras que va a explicar a los niños y niñas si se requiere.</p> <p>PRINCIPIO ALFABÉTICO Capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.</p> <p>—Se dan oportunidades para la identificación visual de las letras</p> <p>—El ambiente está letrado con letras del alfabeto</p> <p>—Hay oportunidad para manipular letras concretas</p> <p>—Enseña a los niños cómo son las relaciones entre letras y sonidos</p> <p>TRANSICIÓN</p> |
|--|---|

Anexo 5. Consentimiento informado

Consentimiento informado para docentes
Universidad del Valle de Guatemala
Maestría en Educación con énfasis en LEI.

Fecha: _____

Lugar: _____



Nombre de la Investigadora: Silvia Elizondo Villalobos.

a) PROPÓSITO: Mediante este documento se le hace una respetuosa invitación a participar voluntariamente en un estudio de investigación de Tesis de maestría. Esta investigación procura analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

b) ¿QUÉ SE HARÁ?: La investigadora solicitará el acuerdo de fechas específicas para realizar 3 observaciones no participantes en cada aula y una entrevista con cada docente. Además, solicitará autorización para consultar el planeamiento didáctico el día que se llevan a cabo las observaciones.

c) BENEFICIOS: Con la investigación se procura fortalecer la educación costarricense creando conciencia acerca de la relevancia del proceso de lectoescritura emergente e inicial, así como la relevancia que posee en términos de desarrollo de dichas habilidades las acciones coordinadas para la transición de un nivel a otro en este caso particular, la articulación que se logra entre Preescolar y Primer año de la EGB. También se espera aportar un insumo que sirva de punto de referencia para investigaciones futuras que aborden otras habilidades predictoras de lectura emergente e inicial u otras líneas de investigación relacionadas con la temática desarrollada. Los conocimientos construidos a partir del estudio, serán trascendentales para que continúe aumentando el bagaje científico en la temática, y poder así, disminuir poco a poco el vacío de conocimiento que existe en la región centroamericana y del Caribe.

d) RIESGOS: Este estudio no representa riesgos para la persona participante.

e) VOLUNTARIEDAD: La participación en esta investigación será voluntaria y las personas podrán negarse a participar o retirarse en cualquier momento, al respecto no se tomarán represalias de ningún tipo por su retiro o falta de participación.

f) CONFIDENCIALIDAD: La participación en este estudio es **confidencial**, la información brindada por cualquier medio (físico, digital, oral o escrito) será utilizada con total apego a los principios éticos en el tratamiento de datos personales. Los resultados

podrían aparecer en publicaciones científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

g) Usted **NO** perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

h) Usted recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

i) Se solicita su autorización para que la información suministrada pueda ser grabada y analizada para fines exclusivamente investigativos.

CONSENTIMIENTO: He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar en este estudio.

X _____
Nombre, cédula y firma de la participante

X **Silvia Elizondo Villalobos**, cédula, _____
Nombre, cédula y firma de la investigadora que solicita el consentimiento

Si deseas más información sobre este estudio, puedes obtenerla llamando a Silvia Elizondo Villalobos al número de teléfono: _____ o al correo electrónico: _____

Consentimiento informado para directoras
Universidad del Valle de Guatemala
Maestría en Educación con énfasis en LEI.



Fecha: _____

Lugar: _____

Nombre de la Investigadora: Silvia Elizondo Villalobos.

j) PROPÓSITO: Mediante este documento se le hace una respetuosa invitación a participar voluntariamente en un estudio de investigación de Tesis de maestría. Esta investigación procura analizar la mediación pedagógica de las habilidades predictoras de lectura emergente en Educación Preescolar y su vinculación con la lectura inicial en el periodo de transición a primer año de Educación General Básica, en el cantón de San Ramón, Costa Rica.

k) ¿QUÉ SE HARÁ?: La investigadora solicitará el acuerdo de una fecha específica para realizar una entrevista con la administradora del centro educativo.

l) BENEFICIOS: Con la investigación se procura fortalecer la educación costarricense creando conciencia acerca de la relevancia del proceso de lectoescritura emergente e inicial, así como la relevancia que posee en términos de desarrollo de dichas habilidades las acciones coordinadas para la transición de un nivel a otro en este caso particular, la articulación que se logra entre Preescolar y Primer año de la EGB. También se espera aportar un insumo que sirva de punto de referencia para investigaciones futuras que aborden otras habilidades predictoras de lectura emergente e inicial u otras líneas de investigación relacionadas con la temática desarrollada. Los conocimientos construidos a partir del estudio, serán trascendentales para que continúe aumentando el bagaje científico en la temática, y poder así, disminuir poco a poco el vacío de conocimiento que existe en la región centroamericana y del Caribe.

m)RIESGOS: Este estudio no representa riesgos para la persona participante.

n) VOLUNTARIEDAD: La participación en esta investigación será voluntaria y las personas podrán negarse a participar o retirarse en cualquier momento, al respecto no se tomarán represalias de ningún tipo por su retiro o falta de participación.

o) CONFIDENCIALIDAD: La participación en este estudio es **confidencial**, la información brindada por cualquier medio (físico, digital, oral o escrito) será utilizada con total apego a los principios éticos en el tratamiento de datos personales. Los resultados podrían aparecer en publicaciones científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

p) Usted NO perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

q) Usted recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

r) Se solicita su autorización para que la información suministrada pueda ser grabada y analizada para fines exclusivamente investigativos.

CONSENTIMIENTO: He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar en este estudio.

X _____
Nombre, cédula y firma de la participante

X **Silvia Elizondo Villalobos**, cédula, _____
Nombre, cédula y firma de la investigadora que solicita el consentimiento

Si deseas más información sobre este estudio, puedes obtenerla llamando a Silvia Elizondo Villalobos al número de teléfono: _____ o al correo electrónico: _____

Anexo 6. Libro de códigos

| | | |
|---|--|--|
| <p>Habilidades predictoras de lectura emergente e inicial:</p> <p>Requisitos para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lectura, predican cómo van a aprender la niñez.</p> | <p>Lectoescritura: Proceso de aprendizaje de la lectura y escritura</p> | |
| | <p>Lectoescritura emergente: Proceso inicial para la preparación de la lectoescritura, empieza desde el nacimiento.</p> <p>Manejo teórico y experiencia docente en procesos lectoescritores</p> | |
| | <p>Lectoescritura inicial: Aprendizaje formal de la lectoescritura, requiere instrucción directa.</p> <p>Manejo teórico y experiencia docente en procesos lectoescritores</p> | |
| | <p>Vocabulario: Palabras que provienen de fuentes orales o escritas, que conforman el léxico y son empleadas por un individuo para comunicarse.</p> | |
| | <p>Principio alfabético: La capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.</p> | |
| | <p>Conciencia fonológica: Es la capacidad de percibir y manipular unidades del lenguaje.</p> | |
| | <p>Creencias de las docentes sobre las principales habilidades para la adquisición de la lectura emergente e inicial: Se refiere a las principales habilidades que se consideran deben ser desarrolladas como parte de la lectura emergente e inicial desde la perspectiva docente (Por ejemplo: atención, motora fina, comprensión).</p> | |
| | | |
| <p>Proceso de transición entre preescolar y primer año de EGB:</p> <p>Proceso que</p> | <p>Importancia del proceso de transición: relevancia de este proceso para propiciar beneficios en el desarrollo de la niñez.</p> | |
| | <p>Vinculación entre lectura emergente e inicial y el proceso de transición</p> | |
| | | <p>Momento del año en que se debe trabajar</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>ocurre en cierta etapa e implica cambios en el curso de la vida, una transición educativa se da cuando la niñez va a iniciar otra fase en el sistema escolar formal, como es el caso del paso de preescolar a primer año de EGB.</p> | <p>Estrategias desarrolladas para promover el proceso de articulación: Se toma en cuenta en qué momento del año se va a trabajar, la forma de vinculación, los retos y las recomendaciones.</p> | <p>Retos que se presentan en el proceso de articulación entre preescolar y primaria para el desarrollo de las habilidades de lectura emergente e inicial</p> |
| | <p>Relación entre los programas educativos: Relación entre el programa educativo del nivel de preescolar y el nivel de primer año de EGB</p> | <p>Recomendaciones en cuanto a la transición entre el nivel preescolar y el nivel de Educación Primaria, en lo relacionado a la lectoescritura emergente y la inicial</p> |
| | | |
| <p>Mediación pedagógica: Toda acción que lleva a cabo el cuerpo docente con una intención educativa y en un ambiente preparado, para potenciar el desarrollo infantil mediante experiencias significativas, oportunas y contextualizadas.</p> | <p>Ambiente preparado: Espacio en el que se posibilita la exploración por parte de la niñez, conformado por la docente (que construye el espacio y media), el ambiente físico (donde están los materiales) y la niñez, quienes poseen un rol activo.</p> | |
| | <p>Estrategias utilizadas por docentes para desarrollar el vocabulario</p> | |
| | <p>Estrategias utilizadas por docentes para desarrollar el principio alfabético</p> | |
| | <p>Estrategias utilizadas por docentes para desarrollar la conciencia fonológica</p> | |
| | <p>Limitaciones para abordar la lectura emergente e inicial en el salón de clases</p> | |
| | <p>Uso de la tecnología en el salón de clases</p> | |
| | <p>Formación docente: Habilidades personales desarrolladas y conocimiento adquirido en la formación inicial docente y la continua en el ejercicio de la profesión, que le habilitan para llevar a cabo el trabajo en las instituciones educativas con niñez.</p> | |

| | |
|--|--|
| | Fortalezas del personal docente para el desarrollo de las habilidades de LEE y LEI |
|--|--|

Nota: Se colocan en color azul, las categorías y subcategorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de investigación realizada, (octubre, 2022).

