

SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION

Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar¹

Ana María Rodino P.

Octubre, 2016



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Sexto Informe Estado de la Educación (2017) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe

¹ El concepto de lectoescritura emergente puede aparecer expresado en la literatura también como alfabetización emergente, alfabetización inicial o procesos iniciales de lectoescritura.

Contenido

1. Aportes de investigación sobre la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años escolares	3
1.1. Enseñar a leer y escribir es el primer y gran reto de la educación formal.....	3
1.2. Leer bien impulsa el desarrollo cognitivo y el desempeño académico y social.....	4
1.3. Hay que prevenir desde temprano las dificultades de lectura.....	6
1.4. Aprender a leer bien es un proceso largo y complejo.....	6
1.4.1. ¿Cuánto conocen los docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura?.....	6
1.4.2. Algunos mitos, errores e incomprendiones sobre la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares	10
2. Buenas prácticas para promover la lectoescritura emergente en la educación preescolar.....	15
2. 1. Las competencias de lectoescritura emergente	16
2.2. La calidad de las interacciones	24
2.3. Las características de los ambientes de aprendizaje.....	27
3. La promoción de la lectoescritura emergente a la luz del nuevo Programa de Estudio de Preescolar en Costa Rica: dificultades docentes y cómo atenderlas.....	31
3.1. Dificultades docentes ante el nuevo Programa y la acción del MEP	31
3.2. El nuevo Programa y la promoción de la lectoescritura emergente	34
3.3. Una oportunidad que no puede desperdiciarse. Recomendaciones. ...	37
4. Referencias	39

1. Aportes de investigación sobre la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años escolares

1.1. Enseñar a leer y escribir es el primer y gran reto de la educación formal

Leer no es una actividad natural para las personas. La invención de la escritura es reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva como para haber influido en la evolución de nuestro cerebro. Nuestra herencia genética no incluye instrucciones para leer, ni circuitos neuronales destinados a la lectura. Pese a eso, con esfuerzo podemos “reciclar” (adaptar) ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y volvernos lectores. Como lo observó Darwin, adquirir la lectura es una actividad artificial y difícil. (Dehaene, 2014; Dehaene, director, 2015)

Debido a que un sistema de escritura es un código de segundo nivel, construido sobre la base del lenguaje oral, no se adquiere de manera espontánea simplemente por convivir e interactuar con otros hablantes de la lengua. Debe ser enseñado de un modo intencional y sistemático, que exponga la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y lo vincule deliberadamente con el código visual de las letras (grafemas)². En las sociedades modernas éste es un objetivo de la educación formal.

Unos pocos niños aprenden a leer por sí mismos o con la ayuda de adultos significativos, sin instrucción realmente formal; pero la mayoría aprende al ir a la escuela. Allí logra de modo fácil y rápido leer aceptablemente bien textos sencillos. Pero esto es solo parte de un proceso que no está libre de dificultades (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Los niños costarricenses que completan la escuela primaria en su mayor parte desarrollan la capacidad de lectura básica y su complementaria, la escritura. No obstante, no todos alcanzan un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar las demandas posteriores de su educación secundaria, superior y continua, ni las exigencias laborales y de participación ciudadana. Tanto las pruebas de diagnóstico de 9º grado del MEP como las pruebas internacionales PISA 2009+ y 2012 revelan deficiencias considerables de lectura en los estudiantes. (Estado de la Educación 4 y 5, 2013 y 2015)

Las dificultades actuales en lectoescritura, en Costa Rica, en América Latina y en el mundo, en general no se deben a que hayan bajado los niveles generales de destreza de las personas en cuanto a saber leer y escribir, sino a que existen cada vez mayores exigencias sociales. Estas exigencias están en constante aumento, lo que trae consecuencias cada vez más graves para quienes no alcanzan los niveles requeridos de capacidad y contribuye a ampliar las diferencias socioeconómicas. (Estado de la Educación 3, 2011). Porque las diferencias socioeconómicas siempre conllevan diferencias educativas, las cuales a su vez agudizan las primeras (Snow et al 1998).

² Los fonemas son las unidades fonológicas (de sonido) de una lengua que no pueden descomponerse en unidades menores y que permiten distinguir significados. Los grafemas son las unidades mínimas de la escritura, o sea, las letras. La palabra “pan” está compuesta por tres fonemas y tres grafemas.

Las desigualdades naturalmente multiplican desigualdades si no hay una acción social deliberada para corregirlas.

Como nunca antes en la historia, en el mundo contemporáneo se espera que la habilidad de lectura –llamada también competencia o capacidad lectora— sea universal, es decir, que la adquiera toda la población y que además tenga un nivel alto a fin de que las personas sigan aprendiendo durante toda la vida.

1.2. Leer bien impulsa el desarrollo cognitivo y el desempeño académico y social

Una buena competencia de lectura es indispensable para que las personas que viven en sociedades letradas, como las actuales, logren un pleno desempeño personal, social, laboral y ciudadano, o sea, crezcan en *capacidad de agencia* (Estado de la Educación 3, Prólogo). En particular para los niños, aprender a leer es un logro de aprendizaje clave porque es la principal base para su éxito escolar posterior. La investigación internacional comprobó que la idea de éxito académico, entendida como graduación de la escuela secundaria, puede predecirse con bastante exactitud conociendo la destreza de lectura de un niño al finalizar su 3º grado (Slavin, Karweit, Wasik, Madden y Dolan, 1994, retomado por Snow et al, 1998). La lectura es la vía de acceso a la mayoría de los conocimientos que necesitará aprender durante su escolaridad, en todas las asignaturas del currículo y en todos los niveles del sistema educativo (OCDE-Santillana, 2011; Rodino, 2012). Claro que para ello debe lograr leer con autonomía, fluidez y, sobre todo, comprensión de lo leído. Es lo que llamamos comúnmente “leer bien”.

Leer bien tiene consecuencias cognitivas que se extienden más allá de su propósito inmediato de extraer significado de un texto. Estas consecuencias se influyen mutuamente y crecen exponencialmente en el tiempo. (Cunningham y Stanovich, 2001.) Los niños que leen bien se motivan y leen más (esto es, más cantidad o volumen de textos) por lo cual, como resultado acumulado y acrecentado a lo largo de los años, adquieren todavía muchos más conocimientos en numerosos campos, académicos y no académicos (Whitehurst y Lonigan, 2002).

Desde hace décadas la investigación viene reuniendo evidencias empíricas sobre los efectos multiplicadores de la competencia lectora de calidad. En Estados Unidos, Nagy y Anderson (1984) estimaron que un niño de escuela media (8º y 9º grados) que es un lector entusiasta leía en un año alrededor de 10.000.000 palabras, en comparación con las 100.000 que leía un lector de escuela media menos motivado. Los lectores entusiastas, solo por el volumen que leen, adquieren mucho más vocabulario y conocimiento de contenidos. Al contrario, quienes se quedan atrás en su habilidad lectora tienen menos práctica de lectura (Allington, 1984), tienen menos ocasiones para desarrollar estrategias de comprensión de textos (Brown, Palincsar & Purcel, 1986), suelen encontrarse con materiales demasiado avanzados para sus habilidades (Allington, 1984) y adquieren actitudes negativas hacia la lectura en sí misma (Oka y

Paris, 1987). Como Oka y Paris apuntan, cuando los estudiantes tienen dificultades leyendo tienden a evitar del todo hacerlo.

El éxito temprano en aprender a leer es una llave que abre toda una vida de hábitos de lectura; después, ejercitar este hábito sirve para aumentar la comprensión de lo leído, en un ciclo de retroalimentación mutua. Los hábitos de lectura a lo largo de la vida son fuertes predictores del crecimiento cognitivo verbal. En palabras de los autores *“quienes leen mucho ampliarán su inteligencia verbal; es decir, leer los hará más inteligentes”* (Cunningham y Stanovich, 2001, p.147).

Asimismo, hay evidencia de que leer bien desarrolla otras capacidades intelectuales no verbales. Una investigación con gemelos idénticos a quienes se estudió durante 10 años, aplicándoles pruebas a las edades de 7, 9, 10, 12 y 16 años, mostró que el gemelo con mejor habilidad lectora temprana, al ser comparado con el otro, leía mejor en las mediciones posteriores y además obtenía calificación más alta en pruebas generales de inteligencia. (Ritchie, Bates y Plomin, 2014) Para los autores, los efectos beneficiosos de la lectura no solo se observan en la inteligencia verbal (en vocabulario y conocimiento general), como mostraron Cunningham y Stanovich, 2001. También parecen extenderse a la inteligencia no verbal (pensar en abstracto, adoptar otras perspectivas –como la de personajes ficticios o históricos- e imaginar otros mundos, tiempos y escenarios).

La acumulación de estos procesos de retroalimentación mutua y crecimiento exponencial conducen a lo que Stanovich (1986) llamó *el efecto Mateo*, haciendo referencia al pasaje bíblico que alude a que “los ricos se hacen más ricos mientras los pobres se hacen más pobres”. Es decir, mientras aquellos niños que desde temprano leen bien desarrollan una variedad de habilidades intelectuales y progresan en la escuela, los niños que leen mal se van atrasando cada vez más en relación con sus compañeros que leen mejor. Su retraso se refleja no únicamente en un menor desarrollo de la competencia lectora en sí misma, sino también en dificultades para aprender otras materias escolares (Chall, Jacobs y Balwin, 1990). Los primeros entran en una espiral de desarrollo ascendente; los segundos, en otra descendente. Por la continuidad demostrada entre las habilidades con que los niños entran a 1º grado y su desempeño posterior, quienes tienen dificultades tempranas en aprender a leer difícilmente pueden ponerse a la par de sus compañeros más aventajados (cfr. Whitehurst y Lonigan, 2002, y sus abundantes referencias)

Estas evidencias corroboran que la intervención educativa temprana para desarrollar la competencia lectora tiene efectos que la trascienden y que son cruciales para el futuro de los niños, especialmente para aquellos que llegan a la escuela en condiciones desventajosas para aprender. Por esto, más que nunca antes, la escuela pública debe esforzarse en enseñar a leer muy bien a todos los niños y niñas, porque en eso se juega su desarrollo personal, su aprendizaje futuro y su integración a la vida social en condiciones de equidad.

1.3. Hay que prevenir desde temprano las dificultades de lectura

Parte del rol de la escuela de enseñar bien la competencia lectora es prevenir posibles problemas de lectoescritura desde el inicio de la educación formal.

El primer paso para prevenir dificultades de lectura es reducir el número de niños que empiezan la escuela primaria con habilidades inadecuadas. Entre ellos están, por ejemplo, los niños que tienen pocas habilidades de lenguaje en general; que no diferencian los sonidos del lenguaje de su significado; que ignoran el propósito y mecanismo de leer; que no conocen las letras o que tienen un vocabulario muy reducido para su edad. Quienes tienen más riesgo de llegar a la escuela con estas debilidades y de fracasar desde el principio son los niños procedentes de familias con un clima educativo bajo, el cual está asociado con condiciones socioeconómicas de pobreza (Estado de la Educación 5, 2015); los que pertenecen a grupos étnicos cuya lengua materna no es la lengua de escolarización y que no manejan bien esta última; los que tienen problemas de audición o desarrollo limitado del lenguaje esperable en su etapa preescolar, y los niños cuyos padres tienen dificultades para leer.

Las principales recomendaciones de los especialistas frente a las dificultades de lectura (Snow et al, 1998) son dos y se complementan:

1. Hay que proporcionar a todos los niños desde el inicio de su escuela primaria una excelente enseñanza formal de la lectura.
2. Considerando que esa enseñanza es más eficaz si los niños llegan a 1º grado motivados para aprender a leer y con las destrezas lingüísticas y cognitivas necesarias para lograrlo, hay que asegurar una educación preescolar de alta calidad y con maestras bien preparadas, con mucho conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura emergente.

La segunda recomendación es especialmente relevante para el presente informe por varias razones. Una, porque se refiere a la primera etapa lógica y cronológica del proceso lector, que hay que considerar y atender antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura propiamente dicha, es decir, antes de enseñar a los niños a decodificar. Dos, porque se refiere al período preescolar de la educación sistemática, que es el objeto de estudio del presente capítulo del Informe Estado de la Educación. Tres, porque las maestras de preescolar son un medio accesible y poderoso con que cuenta el Estado para disminuir brechas en las oportunidades educativas desde edades tempranas.

1.4. Aprender a leer bien es un proceso largo y complejo

1.4.1. ¿Cuánto conocen los docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura?

Aprender a leer es un proceso largo y complejo que empieza en los primeros meses de existencia y se puede prolongar a lo largo de toda la vida de la persona, durante la cual atraviesa una serie de etapas o estadios de desarrollo. (Ver Cuadro 1) Estas etapas progresan según la edad y la escolaridad de cada persona, a medida que ella se hace más capaz y eficiente en la lectura. (Chall y Jacobs, 2003)

Cuadro 1
Etapas del desarrollo lector

Etapas	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	Cómo se adquieren
Etapa O: <i>Pre-lectura o Pseudo-lectura</i> [Nota de la traductora: hoy llamada <i>lectura o lectoescritura emergente o inicial</i>]	De 6 meses a 6 años Preescolar	El niño/a “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.	Cuando al niño/a le lee un adulto (o un niño mayor) quien responde y aprecia de manera cálida el interés del niño/a en los libros y la lectura; cuando se le brindan libros, papel, lápices, bloques y letras. Lectura dialogada (interactiva).
Etapa 1: <i>Decodificación y lectura inicial</i>	6 - 7 años 1º grado y principios de 2º grado	Aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre las palabras impresas y habladas; es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y palabras fonológicamente regulares; usa sus destrezas y su intuición para “hacer sonar” palabras nuevas cortas.	Instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y práctica en su uso. Lectura de historias simples usando palabras por medio de las cuales se le enseñan elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se le lee a un nivel por encima del cual el niño/a puede leer de manera independiente, de modo de desarrollar así patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos .
Etapa 2: <i>Confirmación y fluidez</i>	7 - 8 años 2º y 3º grados	Lee historias y selecciones de textos simples y familiares con cada vez más fluidez. Se logra consolidando los elementos básicos de decodificación, vista, vocabulario y contexto del significado en la lectura de historias y selecciones de textos familiares.	Instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada; lectura extensa (con instrucción y niveles independientes) de materiales familiares, interesantes, que ayuden a promover la lectura fluida. Se le lee a niveles por encima de su propio nivel de lectura independiente a fin de desarrollar lenguaje, vocabulario y conceptos.

Etapa 3: <i>Lectura para aprender lo nuevo</i>	9 - 13 años 4º a 8º grados	La lectura se usa para aprender nuevas ideas, ganar nuevo conocimiento, experimentar nuevos sentimientos y aprender nuevas actitudes, por lo general con un solo punto de vista.	Lectura y estudio de libros de textos, obras de referencia, libros especializados, periódicos y revistas que contienen nuevas ideas y valores, vocabulario y sintaxis poco familiar; estudio sistemático de palabras y reacción hacia el texto leído a través de discusión, preguntas y respuestas, escritura al respecto, etc. Lectura de textos cada vez más complejos.
Etapa 4: <i>Múltiples puntos de vista</i>	15 a 17 años Escuela secundaria: 9º a 12º grados	Lee extensamente un rango amplio de materiales complejos, tanto expositivos como narrativos, con una variedad de puntos de vista.	Lectura extensa y estudio de libros de ciencias físicas, biológicas y sociales, y de humanidades, de literatura de alta calidad y popular, periódicos y revistas; estudio sistemático de palabras y de las partes de las palabras.
Etapa 5: <i>Construcción y reconstrucción</i>	18 años y más Universidad y en adelante	La lectura se usa para satisfacer las necesidades y propósitos propios (profesionales y personales); sirve para integrar el conocimiento propio con el de otros, para sintetizarlo y para crear nuevo conocimiento. Es rápida y eficiente.	Lectura amplia de materiales aún más difíciles; lectura más allá de las propias necesidades inmediatas; redacción de trabajos, pruebas, ensayos y otras formas que de escritura que demanden la integración de diversos conocimientos y puntos de vista.

Fuente: Chall, 1983, fragmento. Traducción de Ana María Rodino

Obsérvese que, aunque aprender a leer de manera propiamente dicha (es decir, aprender a decodificar los textos impresos) requiere de una instrucción formal, el desarrollo lector no comienza con el ingreso a los servicios educativos formales. Durante los primeros años de vida el desarrollo lector avanza en mayor o menor medida según el ambiente familiar de cada niño, porque influyen en él, entre otros factores, el conocimiento que los padres tengan de las prácticas de lectoescritura y si las cultivan en el hogar, cuánto las comparten con sus hijos y cuánto los acompañan en el proceso de desarrollo del lenguaje...

Aunque el presente informe de investigación se centra en la lectoescritura en preescolar porque el objeto de estudio del Informe Estado de la Educación es el sistema formal, debe quedar claro que la lectoescritura no es un fenómeno que “empieza” o “se inaugura” con el ingreso a la escuela, sino que está en marcha desde el nacimiento y comienza a gestarse en el seno de la familia. De hecho, como ya se dijo, las experiencias previas en el hogar influyen en el éxito posterior del proceso. (Snow et al, 1998, Estado de la Educación 5, 2015) La obligación de la escuela es enseñarlo de manera sistemática, profunda y masiva.

Por lógica, la centralidad de la enseñanza de la lectoescritura en el currículo de los primeros años escolares exige que los docentes de estos grados, incluyendo Preescolar y el I ciclo de la Educación General Básica (EGB), conozcan la materia en profundidad y la manejen con eficacia a fin de lograr buenos resultados de aprendizaje en todos sus alumnos. No obstante, la realidad nacional evidencia que esto no es así.

Por un lado, están los bajos resultados de la enseñanza en la escuela pública. Hasta hace un par de años eran altísimos los porcentajes de repitencia y de adecuaciones curriculares no significativas en 1º grado de la EGB de la escuela pública.³ Ambos datos podían ser atribuidos a una combinación de debilidades en (a) el desarrollo del lenguaje con que muchos niños entraban a 1º grado y (b) la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en ese grado. (Rodino, 2010; León, 2010; Estado de la Educación 3, 2011, Cap. 2; Murillo, 2013).

Lo arriba descrito arriba ya no ocurre a la fecha en el sistema educativo nacional, pero no porque hayan mejorado el desempeño docente ni el rendimiento estudiantil. No ocurre debido a dos cambios de normativa. Uno, se introdujeron reformas en la administración de la evaluación que modificaron la política de promoción de 1º y 2º grado de la EGB (Consejo Superior de Educación, CSE, Acuerdo 07-21-2013). Dos, se atenuaron o flexibilizaron los criterios para aplicar adecuaciones curriculares. En síntesis, se modificaron las “reglas de juego” administrativas, no la práctica educativa en sí misma.⁴

Por otro lado, algunos estudios realizados para el Estado de la Educación (Rodino, 2015; Conejo Bolaños, 2016), observan la existencia entre los docentes de preescolar de mitos y errores muy extendidos sobre la lectura y sobre su enseñanza-aprendizaje. Algunos son malos entendidos o incomprendidos; otros son medias verdades que, cuando se absolutizan, se convierten en falsedades. Pueden atribuirse a limitaciones en la formación inicial de los docentes en materia de lenguaje, o bien de información recibida “de oídas”, “a medias” o desactualizada. Cualquiera sea su origen, entorpecen e inciden negativamente en el éxito de la labor pedagógica.

³ Considérense los datos recientes referidos a 1º grado del Departamento de Análisis Estadístico del MEP. En cuanto a *repitencia*, las estadísticas de 2006 a 2011 oscilaron entre 10,8% (2009) y 14,7% (2008). Fueron las más elevadas de todo el sistema escolar, incluyendo primaria y secundaria (Estado de la Educación 3, 2011). En cuanto a *adecuaciones curriculares*, en 2014 se concedió un 11% de adecuaciones curriculares individualizadas “no significativas” (las que no se basan en problemas cognitivos severos en los niños). Las estadísticas de 2006 a 2014 oscilaron entre 11% (2014) y 13,7% (2013). Al promediar ambos porcentajes en los 7 años que van desde 2006 a 2012, se obtiene 12,32% de repitencia y 12,55% de adecuaciones, que sumados dan 24,87%. ¿No es excesivo? La cifra desafía la lógica estadística: no es factible que 1 de cada 4 niños no logran aprender los contenidos de 1º grado —de los cuales el principal es aprender a leer—, a menos que entraran en juego factores no relacionados con su capacidad intelectual sino con la enseñanza del lenguaje que recibieron antes y durante 1º grado.

⁴ Respecto al primer cambio resuelto por el CSE, al pasar a considerarse el 1º y 2º grados como un solo proceso integrado y continuo, en la práctica se evalúa al final, con lo cual se elimina la reprobación en 1º grado que ocurría antes. Dos, se atenuaron los criterios para aplicar adecuaciones curriculares. Respecto al segundo cambio, el Departamento de I y II Ciclo del MEP explica que “*se ha clarificado [a las docentes de 1º grado] que se debe dar el tiempo de madurez propicio para que el estudiante responda a los estímulos, estrategias y metodología aplicados a lo largo del primer año (ver fundamentación teórica del programa [de Español para I y II Ciclo], específicamente en lo que corresponde a los hallazgos de la Neurociencia). Por ende, en primer año, la adecuación curricular tendría que estar muy bien fundamentada y documentada con la evaluación y valoración continua*”. (Respuesta a una consulta formulada por esta investigadora, Noviembre 2015). Como resultado se redujeron las adecuaciones curriculares no significativas en 1º grado.

A los fines del presente informe, esta investigadora considera pertinente analizar algunos de esas incomprendiones docentes, en particular los vinculados con las etapas iniciales del proceso lector. Y es necesario hacerlo antes de proponer las condiciones propicias y buenas prácticas del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura emergente en preescolar, pues de esta manera queda desbrozado el camino de concepciones falsas, engañosas y obstaculizantes.⁵

A continuación, se presentan y discuten algunas concepciones equivocadas que esta misma autora identificó a lo largo de su experiencia como docente e investigadora en el campo de la lengua materna y su enseñanza (Rodino, 2015). Las ideas que siguen, referidas solo a la enseñanza de la lectoescritura al inicio de la educación formal, surgieron de entrevistas y reuniones con funcionarios ministeriales y docentes durante sus investigaciones en educación de la primera infancia y el nivel preescolar en Costa Rica, desde 2009 hasta la fecha. Se derivan, entonces, de un análisis teórico y deductivo, que eventualmente podría cuantificarse usando un instrumento de consulta directa como encuestas.

1.4.2. Algunos mitos, errores e incomprendiones sobre la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares

Lo que con frecuencia se cree	Lo que realmente ocurre
Se aprende a leer en un momento establecido, de una vez y para siempre. Esto ocurre entre los 6 y 7 años de edad, en el 1º grado de la escuela primaria.	Aprender a leer es un proceso largo y continuo, que comienza desde muy temprana edad, mucho antes de ingresar a la escuela, y se desarrolla durante el resto de la vida a medida que las personas van adquiriendo nuevas capacidades para realizar lecturas cada vez más complejas y sofisticadas.

Es una idea ingenua, producto de la falta de conocimiento científico sobre el tema (Ver Cuadro 1)⁶. Pero lo más grave son sus riesgosas implicaciones pedagógicas, a saber:

⁵ Algunos de estos mitos y errores podrían estar debilitándose gracias a avances de la investigación y a las políticas educativas del país en los últimos 5 años, desde que el Estado de la Educación abrió a la discusión pública el tema de la educación preescolar y su rol en el desarrollo de la lectoescritura emergente (Estado de la Educación 3, 2011). Pero no han desaparecido, por lo cual es útil plantearlos explícitamente y “de-construirlos” para contribuir a una comprensión más extendida y profunda del tema.

⁶ Algún lector podría considerar que son dos errores: uno, que se aprende a leer en un único momento dado y dos, que ese momento es el 1º grado de primaria (o el 1º y 2º grados). Es una interpretación posible. Esta investigadora prefiere hablar de un solo error por la dificultad teórica y práctica de desagregarlos: en la realidad, las docentes de preescolar tienden a concebirlos juntos, de allí que suelen ver la lectoescritura como algo que de ninguna manera les toca. Aporto una evidencia anecdótica. Hace algunos años, cuando esta investigadora mostró su preocupación por los entonces altos porcentajes de repetencia en 1º grado, una funcionaria le argumentó: “Ese un problema de 1º grado. Que se ocupe 1º grado”.

- Asume que aprender a leer es simplemente saber decodificar –es decir, establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos de una lengua y lograr pronunciar sus palabras de corrido. Al confundir la lectura con la habilidad particular de decodificar y el momento en que ésta se adquiere, no comprende todas las etapas de desarrollo lector y por eso no las promueve.
- Pone toda la responsabilidad de enseñar a leer en el maestro/a de 1º grado (o, a partir de los cambios en la política de evaluación, en los maestros de 1º y 2º grado). En la medida que la responsabilidad docente se pone en un tiempo acotado (sea un grado o dos), se ignora el rol de la enseñanza previa y la posterior.

En cuando a la enseñanza previa, desconoce el rol de la educación preescolar en el proceso de desarrollo lector e impide que sus docentes impulsen la etapa anterior a decodificar: la *pre-lectura* o *lectoescritura emergente* (Ver Cuadro 1, Etapa 0.) A partir de la experiencia de esta investigadora, los maestros preescolares costarricenses conocen poco o nada sobre esa etapa inicial, que es la base de las siguientes. Y si no la conocen no pueden estimularla mediante actividades adecuadas al nivel de desarrollo del niño/a de esa edad.

En cuando a la enseñanza posterior, desconoce o subvalora el rol de los docentes de los grados sucesivos en seguir enseñando a leer (Ver Cuadro 1, Etapas 2 en adelante). Creo que, como en el caso anterior, los docentes de aula también conocen poco sobre las etapas superiores y más sofisticadas de la lectura (con la excepción, tal vez, de quienes se especializaron en lengua y su enseñanza).

- Prescribe el momento “exacto”, “correcto” y “único” en que debería enseñarse a leer en la escuela: el 1º grado de primaria. Esta visión ha creado disputas pedagógicas artificiales, pero lo más grave es que lleva a pensar que un niño que no aprendió a leer en ese momento exacto, correcto y único fracasó porque tiene problemas de aprendizaje y por lo tanto, hay que aplicarle medidas “correctivas” tales como repetir el grado o recibir una adecuación curricular.⁷

Lo que con frecuencia se cree	Lo que realmente ocurre
<p>Saber leer es una competencia simple, que consiste en conocer las letras, identificar cómo se corresponden con los sonidos de la lengua y decodificar textos escritos.</p>	<p>Saber leer es una competencia compleja, que incluye gran una cantidad de competencias particulares aparte de la decodificación. Además, es de una complejidad siempre creciente conforme las personas avanzan en edad y en escolaridad, como se aprecia en las etapas superiores del desarrollo lector (ver Cuadro 1)</p>

⁷ Ya se citaron como ejemplo dramático los altos índices de repitencia y adecuaciones curriculares que existían en 1º grado de la EGB antes de las reformas en la administración de la evaluación que modificaron la política de promoción de 1º y 2º grado y los criterios para aplicar adecuaciones curriculares. Ver notas al pie 3 y 4.

Se trata de otra idea simplista, relacionada con la anterior en cuanto reduce el proceso lector a la habilidad de decodificar, que es sólo una parte de aprender a leer, esencial pero no la única. ¿Cuáles son las implicaciones más riesgosas de este error?

- Concentra la enseñanza únicamente en la sub-competencia de *decodificación*, con lo cual ignora o subvalora otras igualmente necesarias para el desarrollo lector. Por ej., ubicándonos en las primeras etapas del desarrollo lector (ver Cuadro 1, Etapas 2 y 3), la habilidad de decodificar debe ir acompañada de:
 - *conocimiento de lo impreso* (¿cómo se estructuran los textos escritos?),
 - cierto *conocimiento de la morfología* de la lengua (¿cómo se componen las palabras a partir de sus raíces y terminaciones?),
 - *ampliación del vocabulario*,
 - *mejora de la fluidez lectora* (primero en voz alta para que luego se transfiera a la lectura silenciosa),
 - *comprensión del contenido leído* y
 - *reconocimiento del uso cultural de los textos* (¿para qué se escribe y se lee)
- Lo más grave es que, de todas las demás sub-competencias, se presta poca atención a la *comprensión de lo leído*, que es el fin último de la lectura. Más allá de cuán bien un lector inicial decodifique las palabras y frases de un texto y cuán fluidamente pueda vocalizarlas, de poco le sirven estas destrezas si no es capaz de extraer e interpretar su sentido: la intención que el autor quiso transmitir y las ideas centrales del texto.
- Además, si lo esencial de la lectura fuera sólo decodificar los signos, ¿qué queda para las etapas superiores? Esta visión ignora los matices y sutilezas de leer, tales como saber abordar y especialmente disfrutar distintos tipos de textos, entre ellos los de interpretación más compleja, como es el caso de las obras literarias y científicas.

Lo que con frecuencia se cree	Lo que realmente ocurre
<p>El fracaso de los niños que no logran aprender a leer y escribir en 1º grado obedece a su falta de motivación, a la falta de apoyo educativo de las familias y al ausentismo. O sea, las razones del fracaso escolar están afuera de la escuela.</p> <p>El apoyo familiar es tan importante porque la educación es compartida: “50% los padres, 50% la escuela” (Murillo, 2013, p. 43)</p>	<p>El fracaso escolar en 1º grado tiene razones pedagógicas, institucionales y organizacionales (Murillo, 2013, p. 157). Obedece a factores internos, propios de la escuela, <u>no</u> a factores externos. Los factores externos pueden explicar las dificultades con que llegan ciertos niños a 1º grado, pero no causan el fracaso escolar a menos que la labor de la escuela haya sido tan ineficaz que resultara inútil.</p> <p>La responsabilidad de la educación formal es de la escuela y sus docentes, <u>no</u> de los padres. Para eso el Estado organiza y financia el sistema escolar y a sus profesionales.</p>

Las creencias mencionadas, al igual que la cita, provienen de las conclusiones de un estudio encomendado por el MEP en 2012 para indagar el fracaso en 1º grado (Murillo, 2013). El estudio se basó en entrevistas a 67 docentes de contextos escolares con elevados índices de fracaso escolar.

Aquí no estamos frente a un error conceptual, referido a cómo se entiende la capacidad lectora, sino de actitud de los actores docentes. Sobredimensionar la situación económica de la familia y el apoyo familiar (o su ausencia) es una creencia que tiende a tranquilizar a los educadores y a eximir de responsabilidad a la escuela.

- Cuando los docentes justifican el fracaso escolar por razones externas a la institución (la familia y su situación socio-económica, el nivel de educación de los padres o su falta de preocupación, la falta de interés y hábitos de atención del niño...) significa que solamente están mirando hacia fuera: no se autoevalúan, no reflexionan sobre su quehacer cotidiano, sobre la eficacia de su labor, sobre las formas de retener a los niños (Murillo, 2013, p.148). Se resisten a mirar hacia adentro, como si la escuela no tuviera nada que ver. Esto puede ser tranquilizador, pero es falso.
- La responsabilidad del aprendizaje formal no “se divide en partes iguales” entre el hogar y la escuela. La responsabilidad del aprendizaje formal es de la escuela, institución creada por el Estado con ese fin y dotada de las condiciones organizativas y pedagógicas para llevarlo adelante. El sentido social de la escuela es justamente ofrecer oportunidades equitativas a todos los niños y futuros ciudadanos más allá de su origen y características familiares –factores que, si se dejan a su libre acción, sólo reproducen las desigualdades de origen. El Estado organiza y sostiene la institución escolar, establece quiénes deben educar y sus calificaciones, verifica sus requisitos, apoya su perfeccionamiento y remunera su trabajo profesional completo. Exige, por tanto, responsabilidad completa.
- Es cierto que la acción de la familia influye en el proceso educativo, en particular en cuanto a fortalecer las competencias de lectoescritura, y que la escuela debe propiciar que se involucre en el aprendizaje de sus hijos. La familia puede ser coadyuvante y en gran medida lo será si la propia escuela la ayuda a serlo, orientándola y apoyándola –porque muchos padres pueden tener voluntad de hacerlo, pero no saben cómo, especialmente los de condición socioeconómica baja y bajos niveles educativos. Sin embargo, el apoyo familiar no “libera” a los docentes de la mitad de su responsabilidad en la tarea de enseñar... Quienes así opinan adoptan, quizá inconscientemente, una actitud despreocupada hacia su propio trabajo.

1.4.3. Importancia de atender la lectoescritura emergente como etapa inicial del desarrollo lector.

Después de la necesaria ubicación teórica en el proceso de desarrollo lector en general, esta investigación se concentra en la etapa inicial de ese proceso –la *lectoescritura emergente*— específicamente en el contexto de la escuela. Esto ocurre en el nivel Preescolar, que es el inmediatamente anterior al 1º grado de primaria, donde se producirá el aprendizaje de la codificación (ver Cuadro 1). En el contexto de la educación pública costarricense el nivel Preescolar atiende a los niños/as desde los 4 años y 3 meses hasta los 6 años y 3 meses.

Hay que tener presente que la etapa inicial del proceso lector suele recibir distintas denominaciones en la literatura especializada, aunque esto no implica diferencias en cuanto a la concepción de la etapa. En las primeras épocas de la teoría del desarrollo lector –de la cual fue pionera la autora de la propuesta de etapas, la experta estadounidense Jeanne Chall— se la denominó *etapa de pre-lectura* o *pseudo-lectura* (ver Cuadro 1). En la actualidad se prefiere utilizar el nombre de *lectura* o *lectoescritura emergente* y, en algunos países de habla hispana, el de *procesos iniciales de lectoescritura* o *alfabetización inicial* (Villalón, 2011).

La etapa de lectoescritura emergente amerita especial atención de investigadores, autoridades educativas, docentes de preescolar y primeros grados de primaria y formadores de docentes. En general, hoy a nivel internacional la tiene, pero no así en Costa Rica. Aunque todos los actores educativos digan compartir el valor de aprender a leer, el no comprender sus alcances como proceso y el ignorar o descuidar su estadio inicial conspira contra el logro efectivo de esta competencia crucial.

Es imperativo propiciar en el país la comprensión de la lectoescritura emergente porque está demostrado que el manejo amplio, variado y eficaz del lenguaje, primero oral y después, gradualmente, escrito, es (a) determinante para el éxito de los niños/as en las etapas siguientes del desarrollo lector y en el éxito escolar en general, y (b) una vía para promover la inclusión y equidad social pues ayuda a nivelar las oportunidades educativas de los niños de los sectores más desfavorecidos y, así, a romper el determinismo de las condiciones socioeconómicas de origen.

Además de las poderosas razones teóricas para valorizar e impulsar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura emergente en el Preescolar costarricense, existen otras razones propias del contexto no menos importantes.

Por un lado, hasta hace apenas un par de años, entre las autoridades técnicas del MEP a cargo de la Dirección de Preescolar no sólo no hubo conciencia ni promoción de las mencionadas competencias sino, por el contrario, un rechazo activo a contemplarlas en el currículo y la práctica áulica. Los antiguos programas de los dos ciclos de Preescolar

(MEP, 1995 y 2000) contenían un gran sesgo contra el desarrollo del lenguaje, en especial contra los procesos iniciales de lectoescritura emergente.⁸

Tal sesgo negativo comenzó a corregirse con el nuevo Programa de estudio de Educación Preescolar (MEP, 2014), que es un buen avance en la consideración de esta temática. Sin embargo, la implementación del nuevo Programa apenas se inició a fines de 2015 y las docentes en servicio aún siguen recibiendo capacitación para llevarlo adelante, de modo que todavía es muy prematuro especular sobre su impacto efectivo en la calidad de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje en los niños/as. Se trata de un proceso en marcha que hay que seguir monitoreando y apoyando desde todos los ámbitos del quehacer educativo. (Estado de la Educación 5, Cap. 2, 2015)

Por otro lado, hay fuertes indicios de que la temática del desarrollo del lenguaje y en particular del desarrollo de la lectoescritura está muy poco presente en los programas de formación inicial de los docentes de preescolar, en particular en las universidades privadas cuyas carreras no están acreditadas. Ya el Informe Estado de la Educación 3, Cap. 2, 2011, había detectado importantes carencias formativas al hacer una revisión rápida de los programas de formación docente en preescolar –revisión que no pudo ser más profunda porque las tres principales universidades privadas que imparten la carrera no respondieron a la solicitud del Estado de la Educación de acceder a sus programas de estudios completos. Retomaremos la preocupación por el desempeño docente en Preescolar en la Sección 3 de esta ponencia.

2. Buenas prácticas para promover la lectoescritura emergente en la educación preescolar

La investigación actual ha identificado con claridad cuáles son condiciones propicias en el aula para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en los niños y niñas que asisten a preescolar. En este sentido, los criterios de teóricos e investigadores internacionales y regionales son unánimes (Snow et al, 1998; Burns, Griffin y Snow, 1999; Neuman, Cople y Bredekamp, 2000; Neuman y Dickinson, 2003 y 2011; Dickinson y Neuman, 2007; Resnick y Hampton, 2009; Resnick y Snow, 2009; Weitzman y Greenberg, 2010; Villalón, 2011, por sólo citar algunos textos especializados con aportes sustantivos teóricos y pedagógicos, de los cuales varios son meta-análisis que integran los resultados de numerosas investigaciones empíricas o colecciones de estudios e investigaciones puntuales).

Esas condiciones abarcan tres aspectos de la vida del aula de Preescolar que se complementan entre sí:

- **Competencias** que hay propiciar en los niños, por lo cual deben ser contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje en preescolar, lo que a su vez implica

⁸ Esta situación fue investigada exhaustivamente y criticada por el Informe Estado de la Educación 3, 2011, Cap. 2 que por primera vez analizó el nivel Preescolar del sistema educativo formal. Está expuesta en el Tema especial del capítulo, pp. 89 en adelante, al cual remitimos.

que deben estar presentes en el programa de estudio y en la práctica docente en las aulas

- Calidad de las **interacciones educativas** entre docentes y alumnos, y
- Características de los **ambientes de aprendizaje**, lo que comprende el ámbito del aula de preescolar tanto como el centro escolar en general.

2. 1. Las competencias de lectoescritura emergente

Las competencias por enseñar se refieren a favorecer la comprensión y el manejo de un conjunto de conocimientos y habilidades básicas que son precursores de la lectura formal (decodificación) que los niños comúnmente aprenden en 1º grado. En otras palabras, son clave para equipar a los niños preescolares cognitivamente para después aprender a decodificar y seguir avanzando con éxito en el proceso continuo de desarrollo de la lectoescritura. (Whitehurst y Lonigan, 2002). El Informe Estado de la Educación 3 hizo una primera referencia a algunas de ellas (2011, Cap. 2, Tema especial, pág. 91), pero aquí se las analizará en mayor detalle.

Se las ha comparado con los “ladrillos” o “bloques” con los cuales se construye la lectoescritura emergente, plataforma sobre la cual a su vez se asienta la etapa siguiente del desarrollo lector (Weitzman y Greenberg, 2010, p. 4). Desde los trascendentes meta-análisis comisionados por el Comité sobre la Prevención de Dificultades de Lectura en los Niños de los Estados Unidos (Snow, Burns y Griffin, 1998, y Burns, Griffin y Snow, 1999), toda la bibliografía acuerda en que esas competencias deben incluir las que se detallan a continuación.⁹

(1) Conciencia fonológica

La *conciencia fonológica* se refiere a la capacidad para apreciar los sonidos, tanto como el significado, de las palabras habladas. Un niño que es fonológicamente consciente lo demuestra, por ejemplo, cuando percibe y produce rimas; cuando divide palabras en sílabas y en componente menores y después los vuelve a unir, y cuando nota que grupos de palabras tienen el mismo comienzo, medio o fin (por ejemplo, plato, placer y plática; amigo, permiso y camisa; goloso, doloroso y hermoso)

La conciencia fonológica comprende también un concepto más avanzado, llamado *conciencia fonémica*, que es la comprensión de que el habla puede dividirse en unidades aún menores que las palabras (los fonemas), que se representan en la escritura por letras (los grafemas). Esta noción de que las letras o grupos de letras representan fonemas constituye el *principio alfabético*.

⁹ Caben dos aclaraciones. Una, que el listado siguiente no representa un orden de prioridades, pues todas las competencias citadas son importantes y necesarias por igual para promover la lectoescritura emergente. Se interrelacionan y muchas se correlacionan entre sí (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Freinberg y Poe, 2003). Dos, que en este trabajo cada una se explica de manera breve, con unas pocas referencias bibliográficas de las muchas existentes, porque interesa más ofrecer una visión global del tema y por razones de espacio.

Los niños muy difícilmente adquieren la conciencia fonológica y la conciencia fonémica de manera espontánea, pero sí las adquieren cuando se los involucra en actividades que llaman su atención hacia la existencia de los fonemas como unidades de sonido del lenguaje oral.

(2) *Dramatizaciones o juegos imaginarios*

El juego simbólico es aquél en que los niños asumen roles y crean escenarios de acción. También llamado juego protagonizado, de simulación o socio-dramático, revela el conocimiento y la comprensión que ellos tienen de las acciones de las demás personas, sus actividades y su mundo. Este juego se nutre de la experiencia infantil, pero a la vez les permite ir más allá de lo concreto, desprenderse de cómo son las cosas para hacerlas a su manera y dotarlas de su propio significado. A través de él aprenden a moverse en un mundo creado a partir de combinar imágenes conocidas y nuevas, actuando en el terreno de la posibilidad y usando su mente de un modo diferente, imaginativo y original. Al utilizar el juego dramático la escuela potencia la capacidad de los niños de usar su imaginación, amplía su universo y les permite ir más allá de los temas que pueden conocer u ofrecerles en su hogar. (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010)

Por medio de las abundantes interacciones que ocurren durante el juego dramático, tanto con la docente como con los compañeros de grupo, los niños se ven impulsados a usar nuevo lenguaje para investigar, planificar, negociar, componer y ejecutar el “guión” de su obra. Además, practican una variedad de destrezas verbales y narrativas que contribuirán a desarrollar su comprensión de la lectura.

(3) *Escucha*

La habilidad básica de escuchar con cuidado es determinante para adquirir la capacidad de discriminar los sonidos del habla y desarrollar la conciencia fonológica y fonémica. Esta habilidad puede y debe promoverse deliberada y sistemáticamente en las actividades del aula de preescolar. La mejor estrategia es integrarla con regularidad dentro de otras actividades diarias de lenguaje en el aula –por ejemplo, cuando los niños reciben instrucciones de su maestra, cuando escuchan la lectura de un cuento, o cuando conversan— y monitorear frecuentemente con cuánta eficacia los niños la practican.

(4) *Lenguaje oral y conversación informal*

Las interacciones orales entre adultos y niños preescolares, tanto en el hogar, en sitios de cuidado o en las aulas, promueven el desarrollo del lenguaje infantil, tanto receptivo como expresivo, así como el razonamiento verbal (Snow et al, 1998; Clark, 2010; Weisleder y Fernald, 2015). Una investigación nacional sobre conversaciones entre madres y sus hijos de edad preescolar evocando eventos

del pasado, mostró que la conversación rica y que utiliza un lenguaje elaborado también promueve en los niños las habilidades narrativas, otra competencia importante de lectoescritura emergente (Carmioli, Ríos y Sparks, 2013, reseñado en Estado de la Educación 5, Capítulo 2, Recuadro 2.9).

En el aula de preescolar, por medio de conversaciones interesantes con docentes y con sus compañeros, los niños aprenden constantemente nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas que más tarde le serán de enorme ayuda para aprender a leer porque le permitirán reconocer y comprender lo leído. Hablar con los adultos es la principal fuente para los niños de exposición a nuevos vocablos e ideas, así como para adquirir conocimientos sobre muchos temas (Dickinson y Tabors, 2001). Además, aprenden y practican las reglas del habla, tales como tomar turnos para conversar.

La clave está en que los docentes preparen temas para conversar que sean importantes y enriquecedores para los niños y que conduzcan la conversación de manera interesante y expansiva, promoviendo que todos los niños participen mucho en ella y tengan intervenciones cada vez más extensas.

(5) *Vocabulario*

Se sabe que los niños aprenden palabras nuevas todos los días. Sin embargo, el impacto significativo de este aprendizaje en la clase de lectores que llegarán a ser depende de cuántas palabras aprendan y cuán bien pueden comprenderlas y usarlas. Tener un vocabulario amplio les facilita la aprehensión del significado de lo que escuchan y, más tarde, después que sepan decodificar, de aquello que lean por sí mismos. El vocabulario es también una herramienta para pensar y aprender sobre el mundo. Cuantas más palabras conoce un niño, más información tiene. Cuanta más información tiene, mejor es su comprensión del mundo y más fácil le resulta aprender nuevas palabras.

Pero no todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprender nuevas palabras. Por eso el vocabulario de cada uno difiere mucho en tamaño al final de preescolar. Las diferencias están asociadas a las experiencias diarias con el lenguaje que ellos tienen con sus padres y cuidadores, en concreto a la cantidad y la naturaleza del lenguaje que oyen, lo cual guarda relación con el clima educativo y la condición socio-económica de los hogares. Un amplio estudio longitudinal de Hart y Risley (2003) causó alarma entre expertos y educadores en Estados Unidos al demostrar que la brecha entre el vocabulario de niños de nivel socio-económico muy bajo, de familias viviendo de la Seguridad Social, comparados con niños de nivel medio y padres profesionales alcanzaba la asombrosa magnitud de 30 millones de palabras a los 3 años de edad.¹⁰

¹⁰ Estudios posteriores sugieren que las desigualdades en el desarrollo del vocabulario oral según raza y clase social comienza antes de los 36 meses de edad (Farkas y Beron, 2004), e incluso que pueden encontrarse evidencias de esa brecha a edades tan tempranas como los 9 meses (Halle, Forry, Hair, Perper, Wandner, Wessel et al. (2009). Weisleder y Fernald (2014) estudiaron niños latinos de familias hispano-hablantes en California y encontraron diferencias marcadas en el vocabulario receptivo (de comprensión) identificables ya a los 18 meses.

En resumen, los niños en edad preescolar con un vocabulario abundante gozan de una enorme ventaja educativa, que tiene efecto de cascada en su aprendizaje posterior. Muchos estudios demuestran que el vocabulario en preescolar es el mejor predictor de la comprensión de lectura al final del 2º y 3º grado y que el crecimiento del vocabulario se relaciona directamente con el éxito escolar en general. (Weitzman y Greenberg, 2010; Neuman, 2011).

Por ello es tan importante que el aprendizaje de nuevo vocabulario sea parte de la enseñanza preescolar. Esta debe ser una tarea diaria y que vaya más allá de las palabras cotidianas para incluir palabras más sofisticadas, pues se ha demostrado que exponer y familiarizar a los niños con vocabulario sofisticado fomenta el aprendizaje del lenguaje (Weitzman y Snow, 2001).

Se trata de que los docentes usen palabras más complejas (“transportarse” en vez de “ir” o “circular” en vez de “moverse”); más precisas (“exhausto” y “agotado” en lugar de “cansado” y “complicado” en lugar de “difícil”), y palabras que introduzcan nuevos conceptos y conocimientos (“democracia”, “derechos”, “medio ambiente”, “informática”, etc.). Y se trata también de que los docentes las usen y las trabajen de modo deliberado, porque la instrucción explícita enriquece el aprendizaje del vocabulario significativamente más que la implícita, aunque lo ideal es una combinación de ambas modalidades: enseñanza explícita de nuevas palabras seguida de usos implícitos de esas palabras en contexto. (Neuman, 2011).

(6) *Lectura compartida de libros*

La lectura de libros compartida entre los adultos –sean madres, padres, cuidadores o maestros— y los niños permite que a través de una actividad interesante y motivadora los pequeños aprendan muchos de los conceptos y competencias de la cultura letrada que se presentan en esta sección, tales como la conciencia de los libros y de lo impreso, las funciones de lo impreso, la apreciación de los textos y el lenguaje literario, nuevo vocabulario y, fundamentalmente, la comprensión de lo leído. (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Cauleld, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fischel, 1994; Bus, Van IJzendoorn y Pellegrini, 1995; Goeikowtxea Iraola y Martínez Pereña, 2015). La lectura compartida de libros infantiles, sean de ficción o informativos, es una experiencia que debería ocurrir con frecuencia en todos los hogares, pero que en el aula de preescolar es indispensable que ocurra con regularidad todos los días.

La docente no solo debe leerles a los niños en voz alta, sino que a la vez debe seguir prácticas o rutinas didácticas que los involucren activamente en la actividad. Una estrategia de lectura compartida muy utilizada y con probados impactos positivos es la *lectura dialogada*, en la que adulto lee en voz alta y dialoga con el/los niños durante la lectura. Brevemente, este modelo creado por Whitehurst y su equipo se basa en tres principios: utiliza técnicas interactivas

para estimular a los niños a participar (por ej. les hace preguntas abiertas directas); retroalimenta a los niños (repite lo que el niño dice ampliando y corrigiendo el contenido, y los elogia) y ajusta la conversación a su nivel del desarrollo ((Whitehurst et al., 1988 y 1994; National Center for Family Literacy, 2009; Goeikowtxea Iraola et al, 2015).

En resumen, lo que realmente cuenta es cómo se lee el libro a los niños y depende de la medida en que el adulto que lee sepa hacer de esta actividad un momento de interacción y diálogo. Se trata de leer con los niños, más que a los niños. De aquí que la principal recomendación pedagógica, en palabras de Weitzman y Greenberg, es “transformar la lectura de libros en una conversación” (2010, p. 5-16)

(7) *Comprensión de narrativas*

La lectura compartida, particularmente la de cuentos infantiles, permite desarrollar otra competencia importante para la lectoescritura emergente: la comprensión de narrativas o relatos. A través de los relatos que les cuentan desde su más tierna infancia, los niños aprenden muchas cosas sobre el mundo. Además, a través de ellos se los expone a un lenguaje más complejo y abstracto que no oyen en la conversación cotidiana.

Cuando a los niños se les leen cuentos con regularidad, aprenden que todas las narrativas tienen una estructura subyacente similar. Usando una imagen, así como todos los edificios tienen una estructura interna que no está a la vista, así también cada narrativa está construida alrededor de una estructura invisible llamada *gramática del relato*. Así como la estructura de los edificios incluye componentes esenciales como las bases, los pisos, las paredes y el techo, la gramática del relato incluye cinco elementos: *personajes, ambiente, problema, acciones y resolución*. (Weitzman y Greenberg, 2010, p.33-46)

Porque la comprensión de la estructura subyacente de las historias es crítica para su comprensión, es importante que los docentes destaquen los elementos que la componen durante la lectura compartida. En otras palabras, tienen que traer esos elementos a la luz y discutirlos explícitamente con los niños.

(8) *Exposición directa a libros*

Los niños necesitan tener a su disposición una cantidad considerable de libros de buena calidad apropiados a su edad y contar con la oportunidad de manipularlos como parte de sus experiencias diarias. Igual que el hogar y las instituciones de cuidado para los niños de menor edad, el aula de preescolar debe ser un ambiente rico en experiencias relacionadas con la palabra impresa lo cual incluye, además de libros, materiales para escribir y juguetes como bloques o magnetos con las letras del alfabeto.

La sensibilidad de los niños hacia la palabra impresa es un gran paso adelante hacia la lectura. Aquellos que se involucran en actividades frecuentes con libros tienen vocabulario más amplio y aprenden a leer mejor que aquellos que tienen poca experiencia con libros (Dickinson y Tabors, 1991). En cuanto a los niños que provienen de hogares de clima educativo y condición económica bajas, la manera más exitosa de mejorar sus logros de lectura es aumentar su acceso a la palabra impresa (Newman, Brazelton, Zigler, Sherman, Bratton, Sanders y Christeson, 2000).

Desde que son muy pequeños los niños deben empezar a entender que la palabra impresa es omnipresente, está en todas partes en el mundo que los rodea y que la lectura y la escritura son medios para obtener ideas, información y conocimientos —medios a los cuales ellos, como las demás personas, pueden acceder. La familiaridad con los libros es indispensable para despertarles la motivación y el entusiasmo por aprender a leer. Esta necesidad no se supliría con facilitar a los niños el acceso a textos en internet por medio de computadoras, pantallas e impresoras en el aula. Si bien son recursos valiosos y útiles, no sustituyen el valor de los libros en físico.

¿Cuál sería una cantidad apropiada de libros a disposición de los niños? La *International Reading Association* (hoy *International Literacy Association*) difundió en 1999 su posición oficial al respecto. En ella sostiene que “*Las bibliotecas del centro escolar y de las aulas tienen que tener una cantidad adecuada de materiales de lectura para cada niño a fin de crear un equilibrio justo entre aquellos niños que tienen acceso a libros fuera de la escuela y aquellos que no lo tienen. Dado que hay aproximadamente 180 días en un año escolar, un niño debe tener la posibilidad de seleccionar un libro nuevo para leer por día. Esto lleva a un promedio aproximado de 7 libros por estudiante en la biblioteca de aula. Las bibliotecas escolares deben tener un mínimo de 20 libros por niño, para hacer posible que los niños se lleven varios libros a su casa en cada visita a la biblioteca. (...) Asimismo se recomienda que, por año, deben agregarse a cada biblioteca de aula un nuevo libro por estudiante y a la colección de la biblioteca del centro escolar dos nuevos libros por estudiante, de modo de poder incorporar nuevos títulos importantes y eliminar aquellos desactualizados. Los libros y otros recursos deben actualizarse anualmente.*”¹¹

(9) *Conocimiento del sonido y el nombre de las letras del alfabeto*

Las docentes de preescolar deben ayudar a los niños a reconocer por lo menos algunas —y deseablemente todas— las letras del alfabeto y a escribirlas. Quienes alcanzan esta destreza tienen después una gran ventaja al entrar a la escuela primaria. Por eso, todos los alumnos de preescolar deberían tener acceso directo a las letras en el aula, en diferentes formas: en bloques para jugar, tarjetas con letras, juegos de mesa y el abecedario completo en láminas en la pared, a la altura de su vista, para sólo mencionar algunas.

¹¹ Traducción de Ana María Rodino.

Entre todas las letras del alfabeto, definitivamente la más importante para un niño o niña es la letra inicial de su propio nombre. A todos les resulta muy motivador identificar “su letra” impresa en textos y en las carteles y señales del mundo que los rodea (Share y Jaffe-Gur, 1999; Bloodgood, 1999). El nombre tiene el potencial didáctico de conectar los componentes de la lectoescritura emergente de una forma significativa. Por eso es crucial que cada niño no solamente la reconozca, sino que aprenda a dibujarla y a usarla para identificar sus trabajos y sus pertenencias.

(10) *Escritura*

Lectura y escritura son procesos paralelos. Así como la lectura es el proceso de *comprender* el lenguaje escrito, la escritura es el proceso de *comunicar* por medio de la lengua escrita. Los lectores trabajan para capturar el significado que produjo el escritor, mientras los escritores trabajan para hacer que su significado sea claro para los lectores. Igual que los lectores, los escritores descubren nuevas imágenes y perspectivas en el proceso de escribir.

Tan pronto como cuando están en preescolar, los niños deben escribir todos los días, eligiendo y desarrollando sus propios temas. Estos “textos” iniciales pueden incluir material hablado, dibujado y actuado por ellos (con gestos, entonaciones y voces fingidas) junto con sus intentos de imprimir letras y palabras. Cualquier medio disponible es apropiado para comunicar y construir significado. Al mismo tiempo, los niños deben ser estimulados a “leer” su propia escritura y a escuchar la de los otros, mostrando atención al significado, por ejemplo, disfrutando lo que escuchan o pidiendo más información. (Resnick y Hampton, 2009) El escribir letras o su propio nombre es un predictor de la competencia lecto-escrituraria posterior (National Early Literacy Panel, 2008).

Mediante tales experiencias de escritura temprana los niños aprenden muchos aspectos claves de la cultura letrada o alfabética, entre ellos la conciencia de lo impreso, el concepto y las funciones sociales de lo impreso y también la conciencia fonológica. También se afianza su habilidad para reconocer y trazar las letras del alfabeto. Al mismo tiempo adquieren conciencia de sí mismos como “autores”, lo cual los empodera y fortalece la confianza en sus capacidades.

(11) *Alfabetización con base en la computadora*

Idealmente, las aulas de preescolar deberían ofrecer a los alumnos acceso a equipos electrónicos fáciles de usar como un procesador de palabras, una impresora, software sobre conceptos de lo impreso, relatos en CD-ROM y programas interactivos.

Por supuesto, la falta de equipo computacional no es un impedimento para trabajar todos los contenidos y competencias de lectoescritura emergente antes mencionados. Pero lo importante es que, si el recurso existe, se busque el equipamiento adecuado, esto es, el software necesario, y se ponga al servicio del desarrollo de la lectoescritura emergente, aparte de otros usos. Los docentes regulares de preescolar necesitan aprender a utilizar la herramienta computacional a tal fin.

Las competencias mencionadas constituyen contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje para preescolar o, de acuerdo a cómo se los formula en el contexto estadounidense, “estándares de desempeño” que fijan metas específicas de aprendizaje (Resnick y Hampton, 2009 y Resnick y Snow, 2009). Como tales, es necesario que estén contempladas explícitamente en el currículo de la educación preescolar junto con las recomendaciones metodológicas apropiadas para implementarlos.

Precisamente en relación con la metodología de aula, conviene no perder de vista algunas consideraciones.

Una, los y las docentes deben enseñar tales contenidos y competencias de manera deliberada y regular, pero siempre en el marco de la metodología propia de la educación preescolar, que es una metodología altamente lúdica y relajada. No deben abordarse por medio de exposiciones teóricas, como suele hacerse con otros contenidos de enseñanza durante la escolaridad primaria. En preescolar su presentación y práctica deben realizarse dentro de actividades participativas, de interés y atractivas para los niños. La bibliografía especializada en el tema refleja esta conjunción, ya que típicamente presenta los conceptos teóricos junto con abundante ejercitación para el aula.

Dos, tales contenidos y competencias tampoco se enseñan cada uno de manera aislada. Por el contrario, todos ellos se entrelazan e integran en actividades áulicas generales. Por ejemplo, las actividades de lectura compartida de libros y la conversación sobre lo leído o los juegos dramáticos permiten incorporar ejercicios y prácticas de conciencia fonológica, vocabulario, exposición a libros y otros textos impresos, escucha y comprensión de lo oído y conversado, etc.

Tres, la inclusión de tales contenidos y competencias en el currículo preescolar no debe interpretarse como si se tratara de “temas” para abordar únicamente en un período determinado del año lectivo, como podría ocurrir con otros contenidos básicamente informativos (por ejemplo, el cuerpo humano, la familia y la comunidad, o los animales y plantas del entorno, por citar algunos temas comunes en los programas de estudio de preescolar). En el caso que nos ocupa se trata de competencias transversales, que deben abordarse regular y sistemáticamente durante todo el ciclo lectivo y con periodicidad diaria, a la vez que se tratan otras temáticas curriculares específicas.

2.2. La calidad de las interacciones

La docente debe estimular constantemente las interacciones verbales entre ella y los niños y, además, de los niños del grupo entre sí. La calidad de estas interacciones radica fundamentalmente en las actitudes y estrategias que ponga en práctica el docente, muchas veces sencillas pero muy poderosos por su capacidad para motivar y movilizar a los niños a utilizar ampliamente el lenguaje en todas sus manifestaciones. Se ha comprobado que la calidad de las interacciones entre maestras y niños es uno de los principales recursos para promover el desarrollo de las competencias infantiles (Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño y Rolla, 2015).

A continuación, presentamos una variedad de propuestas planteadas en Greenberg y Weitzman (2005) y Weitzman y Greenberg (2010) que ejemplifican bien cuáles rasgos de las conductas habituales del docente de preescolar permiten considerarlas de “alta calidad”. Nuevamente hay que observar que hay amplísima coincidencia al respecto en la literatura especializada (Snow et al, 1998; Neuman et al, 2000; Cohen de Lara, 2012 y demás referencias antes citadas).

No se trata de conductas excepcionales sino de interacciones habituales y corrientes que surgen en el aula cuando se trabajan las competencias citadas en la sección anterior. Sin embargo, esas interacciones son “de alta calidad” cuando se caracterizan por (a) un gran involucramiento y compromiso docente, (b) una intencionalidad didáctica muy precisa y teóricamente fundada y (c) el uso de variadas estrategias para propiciar constantemente la participación verbal de los alumnos y elevar su nivel de eficacia comunicativa. Entre tales conductas están:

- Conversar con los niños de manera siempre relajada y afectuosa, creando un ambiente estimulante y a la vez seguro, y demostrando entusiasmo por la relación mutua, el tema de comunicación y los aportes de los niños.
- Incluir a todos los niños/as en las interacciones, cuidando de incorporar a los más tímidos o menos participativos. A la vez, propiciar que los más extrovertidos y participativos entiendan que todos los demás también necesitan oportunidades para poder hablar y que por lo tanto deben auto-controlarse para no dominar la conversación ni interrumpir a los otros.
- Hacer preguntas que los niños/as puedan y quieran responder. Evitar las preguntas tipo “test”, que interrogan sobre algo obvio que los niños y la docente ya saben (“¿Cómo se llama esto?”, refiriéndose a un objeto familiar, o “¿De qué color es esto?”) porque son demasiado simples y no resultan cognitivamente estimulantes. Las preguntas que ayudan a los niños a continuar la conversación deben ser
 - a) Sinceras, en cuanto reflejan que el docente no conoce la respuesta (¿“Por qué no te gusta nadar?” o “¿Qué pasó cuando fuiste al doctor?”);
 - b) Siguen el interés expresado por los mismos niños y

c) Los estimulan a pensar, imaginar y dar opiniones (“¿Qué crees que pasará si...?”
“¿Por qué él es...?” “¿Qué harías tú si...?”)

- Observar a los niños/as cuando se está cara a cara con ellos a fin de estimularlos a interactuar y descubrir cuáles son sus distintas formas de expresión y comunicación, especialmente las no verbales, que de otra forma podrían pasar inadvertidas. Tales formas de expresión son indicadores para que el docente continúe el impulso expresivo de los niños y prolongue la conversación.
- Darles tiempo a los niños/as tiempo para que reaccionen ante las preguntas o invitaciones a participar. Esperar es una herramienta poderosa a disposición del docente para estimular a los pequeños a interactuar. Que el docente deje de hablar, mire al niño/a y espere con expectativa es la forma de hacerle saber y motivarlo a participar diciendo o haciendo algo.
- Escuchar de manera activa, prestando atención a cada niño/a, tratando de entender exactamente lo que quiere decir, sin asumir ni interrumpir. Esto permite responderle con sentido, apoyarse en lo que dijo para profundizar el tópico de conversación y expandir su conocimiento. Esta actitud valida lo que el niño dice, lo hace sentirse importante y lo motiva a seguir la conversación.
- Propiciar siempre que la conversación avance, tratando de que el niño/a participe varios turnos. Una buena síntesis está en la expresión acuñada por el experto estadounidense David Dickinson: “esfuércese por lograr los 5” (citado en Weitzman y Greemberg (2010, p.11). La frase sugiere que las conversaciones entre un adulto y un niño deben prolongarse por lo menos por cinco turnos, es decir, ir y volver mínimo cinco veces.¹²
- Cuando el docente interactúa con un grupo de niños/as, “esfuércese por lograr los 5” puede significar hacer cinco turnos con un niño o cinco turnos entre el docente y varios niños. En estos casos de trabajo colectivo, el objetivo siempre debe ser incluir a más de un niño/a en la conversación.
- En un diálogo colectivo, cuando un niño hace una pregunta, lanzarla de vuelta al grupo en lugar de contestarla el propio docente. Esta actitud es enriquecedora porque motiva a todos los niños a pensar y estimula la conversación.

¹² Ante un niño que comparte su trabajo con el docente, el simple comentario “¡Qué lindo!” o “¡Muy bien!” no hace ninguna contribución cognitiva ni procedimental en el sentido de impulsar al niño a continuar la conversación. Compárese con el ejemplo mucho de verdadera calidad interactiva que proporcionan Weitzman y Greemberg (2010, p.11).

Jordan: ¡Moirá, mira, hice un carro gigante con bloques!

Moirá: Jordan, ¡qué carro increíble! ¿Dónde vas a ir en tu carro?

Jorgan: Voy a manejar hasta África para ver elefantes.

Moirá: ¡Hasta África! África está muy lejos. Pienso que te va a tomar mucho tiempo llegar allá.

Jordan: No. ¡Mi carro puede volar y puede ir realmente rápido!

- Instar a los niños a usar el lenguaje para pensar y aprender, destreza clave para el éxito escolar posterior. Significa ayudarlos a avanzar más allá de la conversación diaria para cultivar además un lenguaje abstracto, que se despegue del contexto inmediato y compartido (el “aquí y ahora”) en el cual se funciona con implicaciones, sugerencias y sobreentendidos. Se trata de propiciar un lenguaje extenso, específico y explícito. En otras palabras, un lenguaje que represente un reto para los niños/as (Cohen de Lara, 2012).
- Ayudar a los niños a desarrollar competencias cognitivas y sociales valiosas como las que se citan a continuación. Esto suele hacerse sobre todo durante la actividad áulica importantísima de lectura compartida de libros, pero también puede aplicarse en otras conversaciones diarias.
 - a) *Explicar conexiones* causa-efecto entre sucesos (empleando preguntas como “¿Por qué...?” o “¿Cuál es la razón...?”)
 - b) *Asociar* los nuevos aprendizajes a las experiencias propias de los niños para que puedan hacer conexiones entre conocimientos viejos, los que ya poseen, y los que están adquiriendo (“¿Alguna vez te pasó algo así?” “Alguna vez estuviste en...?” “¿Alguna vez viste...?”)
 - c) *Entender emociones* de otras personas, tanto como a las suyas propias. Esta competencia es central para comprender las motivaciones de los personajes de ficción, pero también lo es para la convivencia cotidiana. (“¿Cómo crees que X personaje se sintió?” “¿Por qué está asustado?” “X está muy frustrado porque le rompieron su juguete. ¿Tú no te sentirías igual en un caso así?”)
 - d) *Evaluar la información* que se les leyó, por ej. decidiendo si se trata de una buena idea o no, si puede funcionar o no y explicando por qué llegan a esa conclusión (“¿Por qué crees que X hizo...?” “¿Te parece una buena acción?”)
 - e) *Predecir* lo que puede pasar después, lo que sigue en la historia (“¿Qué piensan ustedes que pasará?”, “¿Qué podría pasar ahora?”, “¿Qué pasaría si...?”);
 - f) *Resolver problemas*, es decir, proponer soluciones creativas a problemas que aparecen en la historia narrada (“¿Qué podría el personaje X hacer...?” o “¿Cuál sería la mejor manera de resolver...?”)
 - g) *Proyectar*, o sea, *tomar perspectiva* para colocarse en la mente de otras personas y entender su punto de vista. Esta destreza es clave para que los niños comprendan lo leído tanto como para que sean menos egocéntricos en sus propias conductas actuales y más adelante también puedan entender contenidos escolares académicos como historia, geografía y estudios sociales. (“¿Qué crees que X está pensando ahora?” “¿Cómo piensas que sería ser como X?” “Te gustaría ser un rey/reina? ¿Por qué? ¿Qué podría no ser tan bueno en ese sentido?”)

h) *Pretender*, es decir, simular y representar una historia que han escuchado u otra que inventen, porque les ayuda a comprender mejor la secuencia de eventos y las personalidades y emociones de los personajes. Asimismo, les permite practicar muchas otras destrezas de lenguaje.

- Ayudarlos a ver que las palabras impresas están en todo el mundo que los rodea y a entender qué son y para qué se usan. Lo esencial es hacer comprender que la palabra impresa tiene sentido porque que representa el lenguaje oral y comunica todo tipo de mensajes, así como cuenta historias.
- Ayudarlos a entender algunos principios básicos de la lectura y la escritura que necesitan conocer antes de entrar a la escuela primaria. Entre ellos:
 - a) como se usan los libros (por ejemplo, en qué posición se sostienen, que se leen desde el frente hacia atrás, que tienen un comienzo y un final, y que tienen un título, un autor y a menudo también un ilustrado);
 - b) cuáles son los procedimientos generales para leer la palabra impresa (desde la parte superior a la inferior de la página, desde la izquierda hacia la derecha de la página y desde el final de un reglón al comienzo del siguiente en la próxima línea), y
 - c) qué componentes tiene la palabra impresa (las letras del alfabeto que forman palabras y que tienen cada una su nombre; las distintas formas que pueden tener las letras, tales como mayúsculas y minúsculas y escritas en tipo imprenta o cursivo; los espacios que separan las palabras y los signos de puntuación, que también tienen significado).

2.3. Las características de los ambientes de aprendizaje

La tercera condición propicia para promover la lectoescritura emergente en preescolar que destaca la literatura tiene que ver con un aspecto que va más allá de contenidos curriculares específicos y de la interacción docente directa porque se refiere a los ambientes de aprendizaje vistos en conjunto. Una conceptualización amplia de la lectoescritura emergente como la proponen Whitehurst y Lonigan (1998) expandió el enfoque para incluir no solo las competencias y destrezas que son precursores del desarrollo de la lectura y la escritura, sino también los ambientes que sostienen estos desarrollos. Se entiende en este caso el contexto físico y social de la educación preescolar, representado por las características, prácticas y recursos que se despliegan en el aula de clases, el centro educativo en general y en la relación de la docente de preescolar y del centro educativo con las familias y la comunidad.

Tales características, prácticas y recursos se asocian con los centros de aprendizaje realmente excelentes, o sea, de alta calidad. Justamente, toda la investigación

especializada insiste en que la verdadera diferencia en cuanto a los buenos resultados e impacto positivo posterior que logre la educación preescolar está determinada por la excelencia de los centros educativos vistos en su integralidad (OECD, 2006 y 2012; Burns et al, 1999; Estado de la Educación 3, 2011, Cap. 2, p. 81; Rodino, 2010, p. 17-22)

Entonces, ¿qué caracteriza efectivamente a los ambientes de aprendizaje de excelencia para promover la lectoescritura emergente?

Un currículo variado

La calidad está aquí en la variedad y la riqueza. El currículo promueve el desarrollo y el aprendizaje infantil en muchos dominios, además por supuesto de contemplar explícitamente el lenguaje y la lectoescritura emergente. Entre esos otros dominios no pueden faltar la representación creativa (juego de invención, realización de modelos, dibujo y pintura); la toma de iniciativas y las relaciones sociales; el movimiento; la música; la clasificación y seriación (organizar objetos siguiendo cierto orden o patrón, como su forma y su color, y describir su relación, como del mayor al menor); los números (contar y relacionar las cantidades, como más, menos o lo mismo); el espacio (experimentar y describir posición, dirección y distancias en el aula, el edificio de la escuela y el barrio), y el tiempo (concepto de tiempo y secuencia de sucesos). (Burns et al, 1999, p. 45;) En la medida que la práctica del lenguaje y la lectoescritura emergente atraviesa a diario todos esos dominios, gana apertura al mundo, diversidad y riqueza, e impulsa a los niños hacia niveles de competencia cada vez mayores, la escolaridad exitosa, y la mayor productividad en la vida adulta. (OECD, 2012; Rodino, 2014)

Un espacio bien diseñado y bien equipado

Se cuenta con un salón de clase dividido en varias áreas de interés para los niños – por ejemplo, dibujo y pintura, música, dramatizaciones, etc.—, entre las cuales no puede faltar una dedicada a la lectura y escritura independiente. (Burns et al, 1999, p. 45) Esta área tiene que consistir en un espacio cálido y confortable, donde los niños se sienten relajadamente a hojear y manipular los libros que ellos escogen.

Recursos áulicos abundantes y apropiados a la edad de los niños

Las aulas de preescolar –así como las de los primeros grados de la escuela primaria, donde hay que seguir impulsando las etapas siguientes del desarrollo lector— disponen de materiales y recursos abundantes y variados, fundamentalmente libros. Estos recursos cubren una doble necesidad pedagógica. Por un lado, les permiten a los niños, leer de manera independiente textos que ellos eligen libremente porque les interesan y que están por debajo de su nivel de frustración, de modo de consolidar las capacidades del alumno para la lectura autónoma. Por otro, permiten a los docentes apoyar diariamente la lectura asistida y la relectura de textos que son levemente más difíciles en vocabulario y estructuras lingüísticas, de manera de

promover avances en las capacidades de los alumnos. (Burns et al, 1999, p. 10; National Research Council, 1998)¹³

Cuando los libros con que se cuenta en el aula son limitados, y aun cuando no lo sean, los docentes favorecen la elaboración artesanal de libros sobre temas discutidos en clase. Utilizan recortes de diarios, revistas y catálogos, dibujos de los propios niños y etiquetas o pequeños textos escritos por el docente al pie de las ilustraciones. Cada niño puede crear su propio libro o, también, entre todos construyen uno colectivo.

Una rutina regular diaria

Al proporcionar expectativas y horarios regulares para las rutinas del aula (por ejemplo, preparación, tiempo de trabajo, tiempo de limpieza, trabajo con toda la clase, trabajo en pequeños grupos, tiempo fuera del aula, entre otros segmentos diarios) los niños aprenden cómo conducirse en cada actividad y cuándo y cómo hacer la transición de una a otra. (Burns et al, 1999, p. 45) Entre estas rutinas diarias se contemplan los espacios de lectura compartida y de conversación colectiva sobre lo leído, así como los de lectura y escritura independiente.

Métodos de enseñanza sólidos y trabajo en equipo entre docentes

Los docentes proporcionan a los niños un ambiente áulico confortable y seguro que promueve el aprendizaje activo. Estimulan y apoyan el lenguaje infantil de manera deliberada —el lenguaje oral y el escrito emergente—, planificando las actividades áulicas durante todo el año de conformidad con los contenidos y objetivos curriculares en esta materia. Ayudan a los niños a tomar decisiones y a resolver sus propios problemas y a hacer las cosas por sí mismos. Todos los días, los docentes toman notas sobre las actividades y progresos de los niños y las comparten y discuten con otros colegas y autoridades de la escuela. (Burns et al, 1999)

Numerosas y variadas experiencias de lenguaje y de lectoescritura

Los adultos —docentes y asistentes, si los hay— involucran regularmente a los niños en conversaciones, pidiéndoles respuestas y focalizándose en sus fortalezas. Hablan con los niños sobre experiencias personales significativas y les piden que describan objetos y narren sucesos. Asimismo, los estimulan a realizar experiencias de escritura —tales como hacer dibujos, garabatos y escribir con ortografía inventada—

¹³ Confrontar la Sección 2.1, numeral (8) del presente informe, donde se citó la posición de la *International Reading Association, 1999*, (hoy *International Literacy Association*), respecto a la cantidad apropiada de libros para deben estar al alcance de los niños en el aula de preescolar y en la biblioteca del centro educativo. Cabe aclarar que a la cantidad hay que sumar la calidad de los libros infantiles, que deben ser elegidos cuidadosamente por los docentes y especialistas en lengua y literatura. Esto no siempre ocurre en la práctica, sobre todo en América Latina, pues a falta de buenas recomendaciones y/o disponibilidad de bibliotecas o librerías en cada comunidad, a menudo se hacen adquisiciones poco apropiadas tales como libros que se venden en la calle o en los supermercados, típicamente libros de dibujos para colorear o producciones puramente comerciales, como historias de Walt Disney (como reportan Strasser y Lissi, 2009, para el caso de Chile).

y de lectura—tales como leer libros de cuentos, carteles, señales, símbolos y la propia escritura inventada. (Burns et al, 1999)

Este rasgo crucial de la excelencia educativa fue trabajado por separado y en detalle en la sección anterior del presente informe. (Sección 1.3.2. *La calidad de las interacciones*).

Evaluación periódica del desarrollo y el aprendizaje

Los docentes evalúan periódicamente y con sistematicidad el desarrollo y el aprendizaje infantil en materia de lenguaje y lectoescritura emergente para estimar el progreso —y, en su caso, las dificultades—de cada niño/a. Buenos procesos de evaluación son indispensables para ratificar —o rectificar— el contenido, ritmo y énfasis de la enseñanza en conjunto e individualmente.

Acceso a programas de prevención y apoyo frente a dificultades de lectura

Los alumnos en riesgo de dificultades de lectura tienen rápido acceso a programas especiales de prevención. Tan pronto como empiezan a manifestar dificultades reciben intervención efectiva de carácter remedial por parte de profesionales especializados, de manera integrada con las demás actividades diarias del aula de clase. (Burns et al, 1999)

Extensión docente hacia las familias y la comunidad

Dentro de la comunicación constante y fluida que existe entre los docentes de preescolar y las familias se contempla un trabajo regular de extensión para capacitar a padres y madres en materia de lectoescritura emergente y cómo contribuir a promoverla desde el hogar. Es decir, la escuela promueve también la lectura independiente fuera del centro escolar, por ejemplo asignando actividades de lectura diaria en el hogar; estimulando el involucramiento de padres y madres en la lectura compartida con sus hijos; enseñándoles estrategias para que lean juntos de manera interactiva; recomendando listas de libros de lectura para vacaciones, y trabajando con grupos de la comunidad que comparten el mismo objetivo, en especial con bibliotecarios de bibliotecas públicas. (Burns et al, 1999; National Research Council, 1998)

Los niños y las familias son estimulados a tener sus propios libros en el hogar, así como a acudir a bibliotecas públicas para solicitar libros en préstamo. (Burns et al, 1999) Una modalidad a través de la cual la escuela ofrece recursos de lectura a madres y padres para estimularlos a leer junto con sus hijos es la que en varios países de América Latina se conoce como “la mochila viajera” o “la biblioteca viajera”, que consiste en que cada semana todos los niños llevan una mochila o un paquete de libros a sus casas para leerlos con sus padres. La semana siguiente las mochilas o paquetes se traen de regreso al aula y se rotan, para que cada uno niño pueda llevarse otra diferente. A los libros también pueden agregarse juegos de mesa. (UNICEF, Chile, entrevista personal de la investigadora).

3. La promoción de la lectoescritura emergente a la luz del nuevo Programa de Estudio de Preescolar en Costa Rica: dificultades docentes y cómo atenderlas.

3.1. Dificultades docentes ante el nuevo Programa y la acción del MEP

El anterior Informe Estado de la Educación 5 (2015) llegó en su análisis del nivel Preescolar hasta el momento en que el MEP estrenaba nuevo Programa de Estudio, el cual había sido aprobado en 2014 y comenzaba a ponerse en marcha en 2015. Al señalar los distintos aspectos en que este Programa mostraba un avance respecto a los anteriores, destacó:

“Por otro lado, enfatiza el desarrollo en los niños de una cultura letrada (lectoescritura emergente o prelectura) para apoyar su aprendizaje de la lectura convencional en primer grado. Con este fin, incluye en la Unidad IV muchos contenidos y actividades basados en investigación y buenas prácticas probadas, como trabajar con sistematicidad la conciencia fonológica infantil. Es valioso que introduzca este punto desde el inicio, dentro de las orientaciones para la práctica docente, aconsejando mantener espacios de lectura diaria, un ambiente letrado y todo tipo de conversaciones –en parejas, pequeños grupos y grupo total” (Informe 5, Capítulo 2)

Por su parte, en su ponencia de base sobre la temática curricular para el Capítulo de Preescolar, esta investigadora valoró que así el nuevo Programa venía a corregir una distorsión de los anteriores (“satanizar” de la lectoescritura en preescolar) y sus serias carencias (ausencia de prácticas de lectoescritura emergente). Con ello se recuperó el objetivo de preparar a los preescolares para enfrentar las demandas de la escolaridad primaria, a sabiendas de que esa preparación favorece buenos resultados académicos de mediano y largo plazo y promueve la equidad social, pues mejora el desempeño escolar de los niños de hogares en situación de pobreza, con bajo clima cultural y culturalmente. (Rodino, 2014)

Cuando el Quinto Informe se difundió, el MEP estaba elaborando la Guía Docente del Programa y capacitando a las docentes en servicio. Tales procesos se completaron durante 2015, de modo que el nuevo Programa pudiera comenzar a implementarse ese mismo año en todo el país, según lo dispuesto por el Consejo Superior de Educación al aprobarlo (CSE, Acuerdo 02-24-2014).

A la fecha de la presente ponencia (Octubre 2016) el nuevo Programa está en plena aplicación. No obstante, hay algunos indicios de que su implementación no fue fácil ni unánimemente apoyada. El hecho en sí, a juicio de esta investigadora, no debe causar sorpresa, ni es motivo para que el MEP retroceda en el camino de avance teórico y aplicado que plantea el nuevo Programa. Es frecuente que las innovaciones curriculares en los sistemas educativos, en muchos lugares encuentren incomprensiones y resistencias. Se trata de sistemas grandes, complejos y cuyos numerosos agentes

están habituados a prácticas que con el tiempo se consolidan y, a veces, se endurecen y pierden flexibilidad.

Sin perjuicio de lo dicho, en los procesos de reforma curricular es indispensable conocer, analizar y dar respuesta a cualquier duda u objeción de los docentes sobre los cambios introducidos, pues su éxito depende de que los educadores los comprendan a fondo y los apliquen con convicción y eficacia. Por esto, en esta se revisan las principales dudas y objeciones sobre el nuevo Programa que han salido a la luz. La tarea no es fácil y sólo se puede abordar de manera tentativa porque no hay estudios completos al respecto. Sólo contamos con información de algunas fuentes heterogéneas: un par de documentos que recogen opiniones de un número limitado de docentes¹⁴; dos publicaciones periódicas de “La Nación”¹⁵ y criterios surgidos de docentes de preescolar que llevaron los cursos en línea de ADA-UNED¹⁶.

Del conjunto de dudas, objeciones o dificultades que se le plantean al nuevo Programa en esas fuentes diversas, las más repetidas son:

- Se cambiaron muchos aspectos del trabajo en Preescolar al mismo tiempo (el planeamiento; la evaluación de los aprendizajes; la organización de las aulas; el mobiliario y los materiales didácticos; la forma de elegir los temas para trabajar en el aula; la metodología y el seguimiento individualizado, entre otros) y la implementación debía empezar de inmediato, lo que impactó a las docentes.
- Cambiaron mucho la taxonomía y la terminología para referirse al trabajo en el nivel, lo cual crea confusiones (ahora se habla de procesos, habilidades, estrategias de mediación, megaestrategias, ambientes y experiencias, entre otros términos nuevos)
- El planeamiento es difícil de realizar y demasiado extenso: llenar los instrumentos propuestos le lleva al docente un número excesivo de horas y le absorbe tiempo de familia.
- El planeamiento también es demasiado rígido, porque se debe hacer en base a “procesos” y “habilidades” que deben identificarse con verbos exactos, dados de antemano, invariables.
- Los temas elegidos por los niños son difíciles de correlacionar con los contenidos curriculares de las Unidades.
- Las estrategias de mediación son confusas para los docentes.

¹⁴ Uno es una encuesta aplicada por la Dirección Regional de Educación de Heredia del MEP y la Carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Escolar de la UNA. Se trató de un *Cuestionario de percepciones dirigido a docentes de preescolar* después que ellas recibieron capacitación sobre el nuevo Programa brindada por la Asesoría de Educación Preescolar de la Dirección Regional de Heredia en Abril 2015 (45 respuestas). Otro proviene de la Asociación Nacional de Educadores, ANDE, que recopiló el 16/11/15 opiniones de docentes de preescolar afiliadas a la organización y expuestas en un conversatorio realizado en Julio 2015. Ambos documentos fueron enviados al Estado de la Educación en respuesta a su pedido.

¹⁵ Artículo “Nuevo plan de preescolar pone a cranear a educadores”, publicado el 19/9/16 y nota de opinión “Por unos lindos botones” de Geysel Lucía Villalobos, difundida el 29/9/16.

¹⁶ Las opiniones de los docentes de preescolar que llevaron los cursos en línea “Lenguaje y Cognición I y II” de ADA-UNED surgen de una investigación de ADA en marcha. Entre muchos otros aspectos, se consultó a las docentes sobre el aporte de los cursos en línea para implementar el nuevo Programa de Preescolar y su visión actual del Programa (Rodino, Octubre 2016, en proceso)

- La evaluación y las estrategias de evaluación que se propone no quedan claras para los docentes, que además reconocen grandes necesidades de capacitación en esta materia.
- Las Asesoras nacionales y regionales que dieron las capacitaciones del MEP no manejaban criterios unificados, sino diferentes, sobre el nuevo Programa.
- En las capacitaciones del MEP no se pudieron cubrir los temas al cien por ciento, quedaron muchas dudas sin aclarar.

Del conjunto de problemas mencionados, los que se repiten con mayor frecuencia tienen que ver con el del planeamiento didáctico.

La revisión del listado anterior permite dos observaciones importantes. La primera es que las dudas, objeciones y dificultades apuntadas una y otra vez no cuestionan el nuevo Programa como tal sino ciertos aspectos del mismo. Este mensaje se expresa con claridad en las fuentes citadas, desde las más antiguas a las más recientes. Por ejemplo, en el texto de ANDE, recopilado el 16/11/15 a partir de un conversatorio entre docentes de Julio 2015, se sostiene: *“No estamos en contra del Programa, el cambio es bueno y necesario”*. De manera similar, dos educadoras, entrevistadas hace muy poco para artículo de La Nación del 19/9/16 apuntan: *“El plan es muy completo y necesario. Consideramos que se necesita más capacitación y una evaluación del trabajo que se está haciendo, para saber si uno lo está haciendo bien”* (Ilse Vargas, docente) y *“Teníamos programas de estudio muy viejos que no se adaptaban a los niños de nuestra época, era muy importante el cambio, pero fue muy brusco porque cambió absolutamente todo: la forma de planear, organizar las aulas, etcétera”* (Mauren Aguilar, directora).

La segunda observación es que tales dudas, objeciones y dificultades no se refieren a contenidos académicos del Programa sino a aspectos de procedimientos o de implementación del Programa. Los contenidos no están cuestionados, ni siquiera aquellos que implican cambios sustanciales en relación al programa anterior, como los referidos al desarrollo del lenguaje, la lectoescritura emergente y el desarrollo cognitivo. Lo que los docentes piden con insistencia es la clarificación de los nuevos procedimientos y, en alguna medida, su simplificación, como con el planeamiento.

Lo observado se confirma en un grupo de entrevistas realizadas por esta autora dentro de una investigación de Amigos del Aprendizaje, ADA, sobre los cursos en línea *Lenguaje y Cognición I y II*, que viene ofreciendo junto con la UNED. La muestra de 20 entrevistas ofrece información muy actualizada recogida en octubre de 2016. Considérese que las docentes consultadas son altamente motivadas y proactivas, según surge del hecho de haber tomado voluntariamente y a su costo los cursos ADA-UNED. Todas expresaron que esos cursos las ayudaron mucho en implementar los contenidos de la Unidad IV “Comunicación, Expresión y Representación” y que, después de unos primeros meses de esfuerzo por comprender y aplicar el nuevo Programa, ya lo manejan bien y les gusta mucho, precisamente por su consideración del desarrollo infantil lingüístico, comunicativo y de lectoescritura emergente. No obstante, para la mayoría aún persisten dificultades con el planeamiento por ser muy

largo, engorroso y algo rígido en cuanto a procedimiento y terminología que deben usar; para algunas también con la evaluación del aprendizaje, porque les falta capacitación en la materia.

Por otra parte, ¿qué hizo el MEP para implementar el nuevo Programa? Entre noviembre de 2014 y setiembre de 2015 llevó adelante una estrategia masiva de capacitación en cascada que alcanzó a todas las docentes en servicio del país (MEP, Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVM-AC-044-2014). Después de ella y durante 2016 continuó con otras acciones de capacitación, dentro de las cuales atendió las dudas y cuestionamientos arriba citados que fue recibiendo. Lo hizo y sigue haciéndolo por distintos medios, a saber¹⁷:

- Actividades diversas de asesoría para la implementación del nuevo Programa de Estudio con Asesores Regionales y con Docentes (jornadas de asesoramiento, sesiones de atención presencial, foros regionales, un congreso nacional y dos videoconferencias sobre “Desarrollo del lenguaje y conciencia fonológica en la Educación Preescolar” y “Lectura inicial emergente”).
- Elaboración de la Circular Ministerial *Lineamientos nacionales de Educación Preescolar y para la implementación del Programa de estudio vigente*, del 13 de abril 2016 (DM-025-04-2016), surgida del diálogo entre el Despacho Ministerial, la Dirección de Preescolar y la ANDE, en la que se dan orientaciones sobre cómo implementar el nuevo Programa frente a las dudas planteadas.
- Difusión masiva de información y atención de consultas por medio del uso de las redes oficiales como Facebook y la página web del MEP, a la que se le abrió una cejilla de *Educación Preescolar y Contáctenos*, bajo la coordinación de una docente experimentada
- Creación de una comunidad virtual para el acompañamiento y capacitación a las docentes.
- Plan de seguimiento regional a la estrategia general del MEP sobre Primera Infancia.
- Oferta de capacitación académica a las docentes mediante dos cursos en línea sobre *Lenguaje y Cognición*, impartidos por la Asociación Amigos del Aprendizaje, ADA y la Universidad Estatal a Distancia, UNED, en convenio con el MEP.

3.2. El nuevo Programa y la promoción de la lectoescritura emergente

Como se señaló al iniciar la Sección 3.1, ya el Informe Estado de la Educación 5 (2015), destacó los contenidos del nuevo Programa para desarrollar en los niños la cultura letrada, esto es, la etapa emergente o inicial de la lectoescritura. A la fecha y a la luz de las buenas prácticas que aconsejan la teoría y la investigación internacional para promover la lectoescritura emergente en la educación preescolar (ver Sección 2), es

¹⁷ Información basada en el documento Estrategia de Educación en la Primera Infancia 2015-2018. Matriz de avance de la Comisión Interdepartamental de Primera Infancia, proporcionado por el MEP a solicitud del Estado de la Educación en Octubre 2016.

pertinente volver a examinar el Programa, concretamente para identificar si y cómo están incluidas las *competencias de lectoescritura emergente* que hay que propiciar en los niños y niñas preescolares. Tal como se dijo en la Sección 2 al exponerlas, tienen que ser contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje en el nivel preescolar. Para su puesta en práctica efectiva en las aulas deben estar planteadas con claridad en el Programa de estudio (ver Sección 2 y 2.1, pág. 15 en adelante) ¹⁸.

De las competencias analizadas, una recibe especial atención y desarrollo en el nuevo Programa: la *conciencia fonológica*. Ella se aborda como un contenido específico en la Unidad IV “Comunicación, expresión y representación”, con ejemplos de actividades para ejercitarla. Que así sea es valioso y merece resaltarse. Se trata de una competencia esencial para asegurar el éxito posterior de los niños en aprender a leer convencionalmente (decodificar) al iniciar la escolaridad primaria, especialmente para aquellos que llegan a preescolar con poca o ninguna noción sobre la palabra impresa. Sin embargo, este énfasis que se le otorga a la conciencia fonológica en el nuevo Programa tiene un riesgo potencial: al ser la que recibe la mayor atención, podría opacar a las demás.

Por eso es muy relevante subrayar que las demás competencias de lectoescritura emergente están incorporadas en el nuevo Programa. Todas están mencionadas y se dispone que deben ponerse en práctica al enseñar distintos contenidos. Sin embargo, su incorporación presenta una limitante: no todas ellas son presentadas en la Unidad IV de manera focalizada y con propuestas metodológicas para ser trabajadas en las aulas (actividades, ejercicios, juegos, etc.). Algunas se presentan explícitamente —como la expresión y la comprensión oral y la escritura emergente— pero otras están algo desdibujadas, como por ejemplo la conversación informal entre docentes y niños, la lectura compartida de libros, la conciencia de lo impreso y el conocimiento de las letras del alfabeto.

Este tratamiento menos explícito, detallado y sin muchos apoyos didácticos también tiene su riesgo. No se puede presumir que todos los docentes recibieron durante sus estudios universitarios de educación preescolar una buena formación en lectoescritura emergente o procesos iniciales de lectoescritura como para interpretar a fondo esta dimensión del nuevo Programa y llevarla a la práctica por sí solos, sin guía ni apoyo. De hecho, no existe en el país una investigación completa y actualizada sobre los contenidos de los programas de formación docente en preescolar relacionados con el desarrollo del lenguaje, la lectoescritura emergente y la cognición. Es un tema pendiente de abordar.

Volviendo a la limitante antes citada, no se trata de un obstáculo que impida el buen trabajo educativo en las aulas, pues no es indispensable que el Programa de estudio profundice tanto en contenidos particulares. Lo esencial es que todas las competencias

¹⁸ Conviene recordar aquí esas competencias: (1) Conciencia fonológica, (2) Dramatizaciones o juegos imaginarios, (3) Escucha, (4) Lenguaje oral y conversación informal, (5) Vocabulario, (6) Lectura compartida de libros, (7) Comprensión de narrativas, (8) Exposición directa a libros, (9) Conocimiento del nombre y sonido de las letras del alfabeto, (10) Escritura y (11) Alfabetización con base en la computadora.

de lectoescritura emergente están consideradas y propuestas en el Programa. Las bases están dadas. Tampoco se trata de un problema insalvable. Las explicaciones teóricas y las propuestas metodológicas que el nuevo Programa todavía requiere respecto al tema que venimos discutiendo pueden –y deben—suplirse con acciones dirigidas a los actores docentes.

En cuanto a la *calidad de las interacciones* y las *características de los ambientes de aprendizaje* para promover la lectoescritura emergente en preescolar (Secciones 2.2 y 2.3), puede decirse algo similar a lo anterior. El nuevo Programa contempla estos aspectos, pero también de manera algo dispersa y general, sin profundizar lo suficiente en los rasgos que definen a las interacciones y los ambientes de aprendizaje de calidad. Una vez más, la vía para hacer realidad estos objetivos en el aula están en mejorar la práctica docente.

¿Cómo hacerlo? En lo inmediato, se necesita brindar una amplia capacitación a los docentes en servicio; proporcionarles acompañamiento, asesoría y supervisión de su desempeño en las aulas y elaborar buenos materiales didácticos que le sirvan de apoyo (guías, módulos, cuadernos de actividades, libros especializados, etc.). El MEP está realizando capacitación docente y acompañando a los educadores por medio de sus asesoras regionales y su página de Facebook. No obstante, estos recursos todavía parecen insuficientes para atender algunos objetivos clave de implementación:

- a) Resolver de manera unívoca y sin ambigüedades las dudas de procedimiento que perduren sobre el nuevo Programa, pues podrían entorpecer el tratamiento de las reformas de contenido realmente sustanciales;
- b) Controlar que se realice una implementación mínimamente adecuada del mismo en todas las escuelas del país, pues de ello depende que se avance hacia lograr los resultados y el impacto nacional que la reforma curricular pretende (McKinsey & Company, 2010; Mendive, Weiland, Yoshikawa y Snow, 2015), y
- c) Abordar la compleja problemática socio-económica y cultural de las escuelas en las zonas de atención prioritaria.

En cuanto a materiales didácticos en la materia, hay que destacar que existen algunas producciones nacionales valiosas para los docentes sobre la temática en discusión (Chaves, 2009; Rolla, Coronado, Rivadeneira, Arias y Contreras, 2011 y 2012; Murillo, 2011; Cohen de Lara, 2012). Sin embargo, su número es escaso, su llegada efectiva a los docentes es incierta, y todavía queda mucho terreno teórico y pedagógico por cubrir.

A la vez, es necesario exhortar a las universidades que ofrecen carreras de educación preescolar en el país para que fortalezcan la formación inicial en las áreas de desarrollo del lenguaje, lectoescritura emergente y cognición. El MEP no es, ni puede ser, el único encargado de llevar adelante procesos de desarrollo profesional docente. Las universidades tienen una gran responsabilidad en este sentido y no deben eludirla. Aquí hay un rol importante que pueden jugar las instituciones nacionales con funciones de coordinación, regulación o mejoramiento de la calidad de la educación superior, tales

como el *Consejo Nacional de Rectores, CONARE*, integrado por los Rectores de las universidades públicas costarricenses; el *Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, CONESUP*, órgano adscrito al MEP, encargado de regular y fiscalizar a las universidades privadas, y el *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES*, encargado de promover el mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior.

3.3. Una oportunidad que no puede desperdiciarse. Recomendaciones.

El país se encuentra en una coyuntura muy favorable para impulsar el desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente de sus niños y niñas desde el nivel preescolar a fin de facilitar aprendizaje de la lectura convencional en el I ciclo de la EGB y promover su éxito escolar futuro en condiciones de equidad social. Cuenta con la voluntad política y una estrategia para promover la educación de la primera infancia y, específicamente en el nivel preescolar, dispone de un buen nuevo Programa de estudio en proceso de implementación. Es una oportunidad que debe aprovecharse al máximo, sin demoras. En ese camino se orientan las siguientes recomendaciones.

1. Realizar investigaciones y estudios de diagnóstico sobre aspectos de la temática donde todavía existen carencias importantes de información, comenzando las indagaciones en los centros educativos de las zonas de atención prioritaria establecidos por el MEP. Por ejemplo:
 - Precisar las dudas, dificultades u obstáculos que pudieran subsistir entre las docentes de preescolar en cuanto a la implementación del nuevo Programa de estudio.
 - Identificar la cantidad y pertinencia de los libros de lectura para Primera Infancia que efectivamente existen en (a) las aulas de preescolar y (b) las bibliotecas o centros de recursos de los centros educativos, especificando si esos libros están a disposición de niños y niñas y si se prestan para llevar a los hogares.
2. Ofrecer, por parte de la Dirección de Educación Preescolar del MEP, apoyos puntuales a los docentes para resolver definitivamente las dudas, dificultades u obstáculos que todavía subsistan y se hayan identificado en cuanto a la implementación del nuevo Programa de estudio.

Cuando tales dudas, dificultades u obstáculos correspondan a aspectos operativos de implementación (como la planificación didáctica, que parece ser un aspecto que sigue generando problemas), se recomienda:

- Simplificar los instrumentos previstos en el nuevo Programa para facilitar la tarea de las docentes, y

- Proporcionar modelos de llenado de los instrumentos que siguen ofreciendo dificultades, para que los docentes se vayan familiarizando con los formularios y la forma de completarlos, y empleen menos tiempo en hacerlo.
3. Brindar a los docentes de preescolares ofertas de capacitación sobre contenidos sustantivos de desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente, en particular aquellos que no están tratados de forma completa, detallada y ejemplificada en el Programa (por ej. lectura compartida de libros, conciencia de lo impreso y conocimiento de las letras del alfabeto).
 4. Coordinar la Dirección de Preescolar del MEP con la Fundación Omar Dengo para brindar ofertas de capacitación relacionadas con la alfabetización inicial con base en la computadora.
 5. Fortalecer los servicios de acompañamiento a las docentes durante estos primeros años de implementación del nuevo Programa, en particular con recursos todavía poco utilizados (tales como intercambios de buenas prácticas docentes en línea o vía Facebook; conferencias temáticas y sobre buenas prácticas con especialistas y, muy especialmente, con experiencias de *mentoría* de parte de docentes experimentadas a docentes primerizos).
 6. Elaborar materiales didácticos de formación y/o desarrollo profesional y de apoyo al trabajo de aula sobre los contenidos de desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente del nuevo Programa basados en las buenas prácticas identificadas por la teoría y la investigación internacional.

Esta recomendación va dirigida a todas las entidades nacionales interesadas en promover el desarrollo educativo nacional –gubernamentales o civiles, públicas o privadas—, incluyendo al Programa Estado de la Educación, que contribuye con tanta investigación en la materia pero que, por su alto nivel académico no necesariamente llega a manos de los docentes de aula.

7. Investigar la formación inicial docente de Preescolar, en general y en materia de lenguaje, cognición y lectoescritura emergente, en particular, que ofrecen actualmente las universidades del país a fin de determinar si en ella se contemplan los nuevos contenidos conceptuales y pedagógicos que contempla el Programa de estudio vigente.
8. Impulsar por parte del MEP un proceso de diálogo y cabildeo con las universidades del país que dictan carreras de Preescolar, públicas y privadas, para analizar que hayan tomado conciencia de las nuevas demandas curriculares para Preescolar y las están incorporando en sus programas de formación inicial.

4. Referencias

- Allington, R. 1984. *Content coverage and contextual reading in reading groups*. Journal of Reading Behavior, 16.
- Bloodgood, J. 1999. *What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition*. Reading Research Quarterly, 34 (3).
- Brown, A. et al. 1986. *Poor readers: Teach, don't label*. In U. Neisser (Ed. The school achievement of minority children: New perspectives). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Burns, M. et al. 1999. *Starting out right: a guide to promoting children's Reading success*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bus, A. et al. 1995. "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy". en review of Educational Research # 65.
- Clark, E. 2010. "Adult offer, word-class, and child uptake in early lexical acquisition", en First Language # 30.
- Cohen de Lara, H. 2012. "Los Fundamentos. Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez". San José, Costa Rica: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana (CECC/SICA). (1)
- Conejo, J.D. 2016. *Concepciones sobre desarrollo infantil de las docentes de Educación Preescolar ubicadas en centros educativos de zonas de atención prioritaria: Un análisis frente a los desafíos que presente el nuevo programa de estudios de Educación Preescolar*. Ponencia para el Sexto Informe Estado de la Educación. Avance de investigación para el Sexto Informe Estado de la Educación (en proceso).
- Consejo Superior de Educación, CSE (2014) . Acuerdo 02-24-24, difundido a través de la comunicación CSE-SG-0463, 2014.
- Cunningham, A. y Stanovicvh, K. (2001). What Reading does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, Vol. 1, N° 2.
- Chall, J. (1983) *Stages of Reading Development*, New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. y Jacobs, V. (2003). The Classic Study on Poor Children Fourth Grade Slump. *American Educator*, Spring 2003.

- Chávez, L. (2009). *Los procesos iniciales de lectoescritura desde la filosofía del lenguaje integral. Teoría y práctica*. San José, Costa Rica: INIE.
- Dehaene, S. (director) (2015) [2011]. *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI editores: Buenos Aires, Argentina.
- Dehaene, S. (2014) [2009]. *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. 2ª. Edición, Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Building literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Freinberg, E. y Poe, M.D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity and print knowledge among preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 95.
- Dickinson, D. y Neuman, S.B., Editors (2007). *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 2. New York: The Guildford Press.
- Downer, J. T., Sabol, T., & Hamre, B. K. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children’s developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21.
- Estado de la Educación 3 (2011). Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, CONARE. San José, Costa Rica.
En: <http://www.estadonacion.or.cr/inicio/estado-educacion-costarica>
- Estado de la Educación 5 (2015). Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, CONARE. San José, Costa Rica.
En: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33.
- Greenberg, J y Weitzman, E. (2005). *Encouraging Language Development in Early Childhood Settings*. Teaching Talk Workbook. Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). The benefits of shared book reading: a brief review. *Educación XX1*, 18(1)

- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J. et al. (2009). *Disparities in early learning and development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study—Birth Cohort (ECLS-B)*. Washington DC: Council of Chief State School Officers and Child Trends.
- International Reading Association (1999) A Position Statement “Providing Books and other Print Materials for School Libraries”. Adopted by the Board of Directors, September 1999.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., y Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development* 86 (3).
- León, M.T. (2010). “Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica”. Informe final para el Tercer Informe Estado de la Educación. En:http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Leon_2010_fracaso_escolar_primer_grado.pdf
- Neuman, S. (2011). The challenge of Teaching Vocabulary in Early Education. En: Neuman, S.B. y Dickinson, D. (Editors, 2011) *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 3. New York-London: The Guildford Press.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*.
- McKinsey & Company (2010). Education Report. *How the world’s most improved school Systems keep getting better*. En:http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H. y Snow, C. (2015). Opening the Black Box: Intervention Fidelity in a Randomized Trial of a Preschool Teacher Professional Development Program. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 108 (1).
- Ministerio de Educación Pública, MEP (2015). *Guía Docente del Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) y Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica: MEP y UNICEF.
- Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVM-AC-044-2014, Lineamientos técnicos para la implementación del Programa de Estudios de Preescolar 2015.
- Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica. Abril 2014.

- Ministerio de Educación Pública, MEP (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil, Educación Preescolar*. Departamento de Educación Preescolar. Autoras: Cerdas González, Ana Isabel y Mata Solano, Adelaida Lucrecia. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública, MEP (1995). *Programa de Estudio Ciclo de Transición. Educación Preescolar*. Departamento de Educación Preescolar. Autoras: Arce Ulloa, Ana Iris; Blanco García, Sandra; Cerdas González, Ana Isabel y Zúñiga León, Irma. San José, Costa Rica.
- Murillo, M. (2013). "El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense: Área lectoescritura". *Kañina, Rev. Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica XXXVII (2) (junio-diciembre): 137-158, 2013. En:<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/11852/11166>
- Murillo, M. (2011). *Creciendo en palabras. La enseñanza del vocabulario en la escuela primaria*. Serie Elexhicós. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- National Research Council (2004). Learning and Instruction. A SERP Research Agenda. Panel on learning and instruction. Donovan, S y Pellegrino, J.W., Editores. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.: National Academy Press.
- Neuman, S.B., Copple, C. y Bredekamp, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura. Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil*. Ed. en Español. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S.B. y Dickinson, D., Editors (2002) *Handbook of Early Literacy Research. Vol. 1*. New York: The Guildford Press.
- Neuman, S.B. y Dickinson, D. (Editors, 2011) *Handbook of Early Literacy Research. Vol. 3*. New York-London: The Guildford Press.
- Newman, Sanford; Brazelton, T. Berry; Zigler, Edward; Sherman, Lawrence W.; Bratton, William; Sanders, Jerry y Christeson, William (2000). America's Child Care Crisis: A Crime Prevention Tragedy. *Fight Crime: Invest in Kids, Child Care Report*, Washington.
- Oka, E. R., & Paris, S. G. (1987). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood and Care*. París: OECD.

- OECD/OCDE-Santillana (2011). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Vol. I. OCDE, Santillana y Ministerio de Educación de España. Edición en inglés, 2010; en español, 2011.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood and Care*, París: OECD.
- Ritchie, S., Bates, T.C. y Plomin, R. (2014). Does Learning to Read Improve Intelligence? A Longitudinal Multivariate Analysis in Identical Twins from Age 7 to 16. *Child Development*, Volume 00, Number 0.
- Resnick, L.B. y Hampton, S. (2009). *Reading and Writing Grade by Grade. New Standards*. Ed. Revisada. International Reading Association. Washington DC: University of Pittsburgh y The National Center on Education and the Economy.
- Resnick, L.B. y Snow, C. (2009). *Speaking and Listening for Preschool Through Third Grade. New Standards*. International Reading Association. Washington DC: University of Pittsburg y The National Center on Education and the Economy.
- Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V. y Romero Contreras (2011 y 2012). *Lenguaje en construcción*. Vol. 1 y 2. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Rodino, A.M. (2010). “Educación en la edad preescolar” y tema especial del Anexo 2 “Procesos iniciales de lectoescritura en preescolar”. Informe final para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación. En:http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Rodino_Ana_Maria.pdf
- Rodino, A.M. (2012). “La competencia lectora de los estudiantes costarricenses según la evaluación internacional PISA 2009+”. Informe final para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación. En:http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/rodino_competencia%20lectora%20pisa.pdf
- Rodino, A.M. (2014). El curriculum de la educación preescolar. Informe final para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación. En:http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Ana_Maria_Rodino_El_curriculo_de_la_educ_preescolar.pdf
- Rodino, A.M. (2015). *Mitos e incomprendiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Serie Cuadernos de trabajo del Estado de la Educación, Módulo 4. En prensa.
- Sarlé, P. M., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E., coordinado por Verona Batiuk (2010). *Cuaderno 3. Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Colección Propuestas

- de enseñanza, Serie El juego en el Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina: OEI y UNICEF.
- Share, D. L., y Jaffe-Gur, T. (1999). How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies. *Cognition and Instruction*, 17.
- Slavin, R.E., Karweit, N.I., Wasik, B.A., Madden, N.A. y Dolan, L.J. (1994). Sucesos For All: A comprehensive approach to prevention and early intervention. *Preventing Early School Failure*, R.E. Slavin, N.I. Karweit, y B.A. Wasik (Eds). Boston: Allyn and Bacon.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: National Academy Press.
- Sparks, A., Carmiol, A.M. y Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica, *Actualidades en Psicología*, 27 (115).
- Stanovich, K. (1986) Mathew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, XXI/4.
- Strasser, K. y Lissi, M.R. (2009). Home and Instruction Effects of Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13 (2).
- Villalón, M. con la participación de Bedregal, P. y Figueroa, V. (2011). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Weisleder, A. y Fernald, A. (2014) Social environments shape children's language experiences, strengthening language processing and building vocabulary. *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark*. Edited by Inbal Arnon, Marisa Casillas, Chigusa Kurumada and Bruno Estigarrib. John Benjamins Publishing Company
- Weitzman, Z. O. y Snow, C. (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition. Effects of sophisticated exposure and support for meaning", *Developmental Psychology*, 37.
- Weitzman, E. y Greenberg, J. (2010). *ABC and beyond, Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Whitehurst, G.J. y Lonigan, C.J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. *Handbook of Early Literacy Research. Vol. 1*. Neuman, S.B. y Dickinson, D., Editors. New York: The Guildford Press.