

SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION

Concepciones y conocimientos sobre inteligencia, éxito escolar y conciencia fonológica de las docentes de preescolar ubicadas en zonas de atención prioritaria en Costa Rica

Luis Diego Conejo

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.

Contenidos

Introducción.....	4
Conocimiento Docente	4
Prácticas Docentes.....	5
Concepciones docentes sobre Inteligencia y Éxito Escolar	4
Método	6
Participantes.....	6
Instrumentos.....	6
Procedimientos.....	6
Análisis	7
Resultados	7
Características Sociodemográficas del Cuerpo Docente: Docentes con bastante experiencia como docentes de preescolar, en su mayoría gozan de estabilidad laboral.....	7
Historia Educativa del Cuerpo Docente: La gran mayoría cuenta con estudios a nivel de licenciatura, principalmente de universidades privadas.....	8
Concepciones Docentes Sobre Inteligencia y Rol Docente: Docentes de universidades públicas creen en procesos de desarrollo más flexibles y en que pueden cambiar las características cognitivas de los y las estudiantes, más que las docentes graduadas de universidades privadas.....	9
Concepciones Docentes Sobre Prácticas Para Promover la Lectoescritura Inicial: Prácticas docentes más efectivas, son más importantes para docentes graduadas de universidades públicas, que para las docentes de universidades privadas.....	9
Concepciones Docentes Sobre Éxito Escolar: La familia es un factor más importante para las docentes de universidades estatales, mientras que características del preescolar tienen más relevancia para las graduadas de universidades privadas	11
Mitos sobre Lecto-Escritura Inicial: Siguen prevaleciendo entre las docentes ideas y visiones del proceso educativo que no benefician a los y las estudiantes.....	12
Conocimientos Sobre Elementos Básicos en Lecto-Escritura Inicial: Muchas docentes creen saber sobre conciencia fonológica y fonemas, pero pocas demuestran tener los conocimientos mínimos	13
Discusión.....	14
Limitaciones	16
Recomendaciones Finales	16
Referencias	18
Anexo	20
Cuestionario para la recolección de datos.....	20
Q2.4 Número de niños matriculados en su clase	20
Q3.2 ¿Cuál es su sexo?	20
Q3.6 Indique grados y títulos obtenidos	21

Q3.7 Número de años de experiencia docente	21
Q3.8 Número de años de experiencia en educación preescolar	21
Q3.9 Categoría profesional	21
Q3.11 ¿Estuvo el año anterior en este mismo centro educativo?	22
Q3.14 ¿Aplica usted el nuevo programa de preescolar?	22
Q3.18 ¿Leyó usted libros por interés personal en el último año?	22
Q4.6 ¿Sabe qué es conciencia fonológica?	29
Q4.10 ¿Cuántos fonemas diferentes hay en las siguientes palabras?	30

Introducción

Las docentes de preescolar se encuentran en una posición única para impactar los conocimientos y habilidades pre-académicas de los niños y niñas, especialmente si éstos provienen de ambientes con escasos recursos (Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009). Tanto el conocimiento, como las concepciones que tienen las docentes sobre el desarrollo infantil, se ha demostrado que afectan las prácticas docentes (Prawat, 1992) y como consecuencia, el aprendizaje de los niños en el aula (Lang, Mouzourou, Buettner, Jeon, & Hur, 2016). Por lo tanto, si se pretende mejorar las posibilidades de éxito escolar, sobre todo de niños y niñas de escasos recursos, es importante conocer cuáles son los desafíos que se tienen para optimizar el conocimiento de las docentes, y modificar las concepciones del desarrollo que no potencian el mejoramiento en el desempeño escolar.

Esta investigación explora las concepciones sobre el rol docente en la educación preescolar de un grupo de profesionales que están a cargo de las zonas de atención prioritaria del MEP (alta pobreza y clima educativo bajo; Ministerio de Educación Pública, 2015), así como también sus creencias sobre prácticas docentes que han demostrado ser efectivas en los procesos de lecto-escritura emergente, y su conocimiento sobre conciencia fonológica y otros elementos clave en la instrucción de niños y niñas preescolares en su proceso de aprendizaje de la lecto-escritura emergente.

Es bien sabido que la formación y el entrenamiento con el que cuentan las docentes de preescolar es de vital importancia para la calidad de la instrucción que son capaces de ofrecer. Sin embargo, existen varios obstáculos para poder determinar con exactitud cuál debe ser ese entrenamiento y preparación. Usualmente estos han sido aspectos subestimados en la investigación, y aunado a ello, es muy difícil estimar con exactitud cuáles contenidos deben abarcarse y cómo se deben saber esos contenidos para poder dar una respuesta eficaz en el aula preescolar (Cunningham et al., 2009). A continuación, se presentan las evidencias de investigación en tres aspectos, cuya relevancia ha sido identificada en las investigaciones especializadas sobre el tema (McClutchen et al., 2002; Navarro, 2002), a saber: el conocimiento docente, las prácticas docentes, y las concepciones de las docente sobre el desarrollo infantil, específicamente sobre aspectos relacionados a la inteligencia, y la capacidad de los niños y las niñas de cambiar sus aptitudes cognitivas producto de la intervención escolar.

Concepciones docentes sobre Inteligencia y Éxito Escolar

La acción de las docentes debe ser, ante todo, una acción transformadora de las condiciones en las que se desenvuelven los niños y las niñas, especialmente los de escasos recursos. Para ello, es esencial que las concepciones que las docentes manejan de las capacidades cognitivas (por ej. la inteligencia), sean flexibles y permitan hacer posible que las expectativas educativas a las que esos estudiantes puedan aspirar, escapen al determinismo de sus condiciones iniciales, y materialicen la promesa de la movilidad social que idealmente promueve la educación (López & Tedesco, 2002). En la medida en que las docentes sostengan sistemas de creencias que apuntan a la inteligencia como una habilidad inmutable, que no es susceptible de modificarse por medio de la acción educativa, se estaría reproduciendo la predestinación del alcance

educativo que estos niños y niñas podrían lograr, por las condiciones de origen que marcaron al estudiante de preescolar (Navarro, 2002). Es importante entonces conocer cuáles son esas concepciones de las docentes de preescolar costarricenses, para informar futuras intervenciones y programas de capacitación.

Prácticas Docentes

La implementación de las estrategias adecuadas para lograr los objetivos pedagógicos de la educación preescolar son aspectos que tienen una relevancia destacada en el aprovechamiento de los niños y niñas de esta importante fase de su escolaridad temprana. La importancia que las docentes le asignen a cada una de las técnicas para promover la lectoescritura inicial, será un determinante de la frecuencia de uso de dichas prácticas (Clemente, Ramírez, & Sánchez, 2010), y es importante de investigar porque es sobre esas concepciones docentes que desde las intervenciones, podremos trabajar, para así lograr que aquellas prácticas que han demostrado ser más beneficiosas, formen parte de los repertorios más usados por las docentes para trabajar con los niños y las niñas en las aulas.

Conocimiento Docente

El conocimiento que las docentes tienen sobre los componentes más importantes de la alfabetización temprana (e.g., conciencia fonológica, lenguaje oral, conciencia de lo impreso) es de vital importancia para el aprendizaje de los niños y niñas preescolares (McClutchen et al., 2002; Ottley et al., 2015). La conciencia fonológica, definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje hablado (incluyendo la habilidad para detectar y dividir palabras, sílabas o fonemas), independientemente de su significado (Lonigan & Shanahan, 2009), ha sido implicada en los procesos de lectura emergente en niños preescolares (Bus & van IJzendoorn, 1999). Adicionalmente, la preparación de las docentes para poder enseñar los aspectos básicos de esta habilidad han sido detectados como uno de los principales contribuyentes al éxito preescolar en este aspecto (Justice & Pullen, 2003). Snow, Griffin, y Burns (2005) sugieren que las docentes necesitan tener un conocimiento sólido en la manipulación y entendimiento de los fonemas del idioma, y del sistema fonológico, es decir, el cómo manipular el lenguaje hablado en términos de identificación, articulación y conteo de fonemas. El conocimiento que las docentes poseen impacta sus prácticas en el aula, y éstas prácticas tienen en sí mismas un efecto sobre el aprendizaje que muestran los y las estudiantes (McClutchen et al., 2002).

Con el objetivo de conocer mejor el conocimiento de las docentes en esos aspectos, sus concepciones sobre inteligencia y éxito escolar, y las características del cuerpo docente que atiende las poblaciones preescolares prioritarias de Costa Rica, el presente estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las principales características sociodemográficas de las docentes en las zonas de atención prioritarias identificadas por el Ministerio de Educación Pública?

¿Cuál es la historia educativa de las docentes de preescolar ubicadas en zonas prioritarias?

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes en zonas prioritarias sobre el rol docente en la educación preescolar, el desarrollo y el aprendizaje en niños y niñas en edad preescolar, los factores implicados en el desarrollo de la lectoescritura emergente y el éxito académico en preescolar y los factores de riesgo del fracaso escolar?

¿Cuál es el conocimiento que tienen las docentes sobre conceptos asociados a la lecto-escritura inicial (por ej. conciencia fonológica y fonemas)?

A continuación, se detalla la metodología seguida en el proceso de investigación, y luego se presentaran los resultados, la discusión y las recomendaciones.

Método

Participantes

La encuesta fue enviada al total de docentes que laboran en los centros educativos de atención prioritaria del MEP. En total se tenía una lista de 808 docentes con sus respectivas cuentas de correo electrónico que cumplían con el criterio de selección de estar laborando en uno de los centros educativos preescolares de atención prioritaria del MEP. Inicialmente, 53 invitaciones no pudieron ser entregadas de manera correcta por problemas relacionados con la cuenta de correo electrónico de las docentes (esto es, la dirección electrónica estaba digitada de forma incorrecta, la cuenta de correo estaba llena y rechazaba el correo electrónico). De las 755 invitaciones que fueron entregadas con éxito, obtuvimos una respuesta de 284 docentes (38% de tasa de respuesta). En la sección de resultados, se detallan las características demográficas de las participantes.

Instrumentos

El protocolo para recolectar información en esta investigación contó con una sección para indagar datos sociodemográficos e historia educativa las participantes, así como también información básica sobre el centro educativo para el cual trabajan. Igualmente, tenía tres secciones específicas para evaluar las percepciones de las participantes sobre inteligencia y éxito académico, importancia de algunas prácticas para promover la lecto-escritura inicial y conocimientos sobre conceptos básicos en lecto-escritura emergente (ver Anexo 1). Este instrumento se construyó con base en el instrumento utilizado por Driver, Pullen, Kennedy, Williams, y Ely (2014), además de las recomendaciones de expertos costarricenses en el tema.

Procedimientos

Para llevar a cabo este estudio se realizó una encuesta en línea a docentes de educación preescolar que durante el 2016 trabajan en las zonas atención prioritaria, según la

definición del Despacho del Ministerio de Educación Pública. Estas zonas fueron escogidas por el MEP a partir del análisis de datos geo referenciales presentados en el capítulo de preescolar del V Informe del Estado de la Educación, y consisten en aquellos lugares con alta densidad de hogares de clima educativo bajo y niños entre los 0 y 6 años y escasos servicios de educación preescolar (Programa Estado de la Nación, 2015). Esta información fue retomada y depurada por el Ministerio de Educación Pública, a partir de lo cual se definió una lista de 466 centros educativos ubicados en 36 distintos distritos a los cuales se les brindará atención prioritaria, invirtiendo recursos en infraestructura, atención y capacitación del recurso humano. Como parte de las acciones a desarrollar en estas zonas para fomentar el desarrollo del recurso humano, las docentes contratadas tomaron un curso de desarrollo profesional en línea que ofrece la alianza UNED-Asociación Amigos del Aprendizaje en el mes de agosto del 2016. Antes de iniciarse el curso, se solicitó a cada una de las participantes completar el cuestionario para esta investigación.

Análisis

Para contestar las preguntas de investigación del presente proyecto se llevaron a cabo análisis descriptivos, comparaciones de proporciones por medio de pruebas de Chi cuadrado, y comparación de medias por medio de análisis univariados de varianza.

Resultados

Características Sociodemográficas del Cuerpo Docente: Docentes con bastante experiencia como docentes de preescolar, quienes en su mayoría gozan de estabilidad laboral

La mayoría de docentes son mujeres (98 %), y tienen una edad media de 40 años (DT = 7.27 años). La mayoría residen en Alajuela (22 %), Limón (21 %), Guanacaste (16 %) y San José (15 %), aunque también provienen de Heredia (12 %) y Puntarenas (11 %). Interesantemente, sólo 2 docentes en este estudio viven en Cartago, y ninguna labora en esa provincia. Consistente con sus respectivas provincias de procedencia, la mayoría labora en Limón (22 %), Alajuela (20 %), Guanacaste y San José (ambos lugares con 16 %). Un menor número de docentes labora en Heredia (12 %) y Puntarenas (11 %).

El promedio de años de experiencia de las participantes en este estudio como docentes es de 14 años (DT = 6.3 años), y específicamente como docentes de preescolar es de 13 años (DT = 6.0). El 95 % manifestó haber recibido la capacitación para el nuevo programa de educación preescolar ofrecido por el MEP, y el 98% manifestó estar aplicando el nuevo programa en su práctica docente. Del total de la muestra analizada, el 57 % se encuentra en propiedad.

Es de destacar que, de acuerdo a estos resultados, se cuenta un cuerpo docente con amplia experiencia en el área de educación preescolar, quienes en su gran mayoría

cuentan con una licenciatura, y la mayoría se encuentran en propiedad, por lo que en términos generales disfrutan de estabilidad laboral.

Historia Educativa del Cuerpo Docente: La gran mayoría cuenta con estudios a nivel de licenciatura, principalmente de universidades privadas

En total, 83 % de las docentes reportó tener un bachillerato universitario en ciencias de la educación preescolar. La universidad de la cual se graduaron más docentes con el bachillerato es la Universidad Latina (31 %), mientras que si sumamos las 3 universidades estatales que imparten educación (i.e., UCR: 11 %, UNED: 10 % UNA: 7 %), se determina que estas han otorgado menos de una tercera parte de los bachilleratos con los que cuentan las participantes (28 %). Otras universidades que graduaron con bachillerato una cantidad considerable de las profesionales consultadas son Universidad Florencio del Castillo (6 %), la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA, 6 %), y la Universidad Católica de Costa Rica (5 %).

En cuanto a estudios universitarios de licenciatura en educación preescolar y áreas afines de la educación (e.g., psicopedagogía), el porcentaje de participantes que reportan haber completado el título es 81 %, ligeramente menor que el de bachillerato. Las universidades privadas Universidad Latina y la Universidad Internacional San Isidro Labrador (ambas con 19 %), son los centros de estudio que más han graduado a estas profesionales con título de licenciadas. Entre las 3 universidades estatales (i.e., UNED: 10 %, UNA: 4 %, UCR: 3 %) suman un 17 % de los títulos otorgados a nivel de licenciatura. Otras universidades privadas que figuran en esta lista son la Universidad Florencio del Castillo y la UMCA (ambas con 5 %), y la Universidad de Ciencias y el Arte de Costa Rica (3 %).

A nivel de posgrado, el panorama luce marcadamente distinto. Del total de la muestra, solamente 16 % (46 personas) reportó haberse graduado con este posgrado. De esos, 16 títulos (no se utilizan porcentajes por ser un número tan bajo de títulos de maestría) fueron otorgados por la Universidad Florencio del Castillo y 13 por la Universidad Latina. Importante destacar que solamente dos personas en la muestra estudiada se graduaron con una maestría de las universidades públicas (una en la UNED y una en la UCR).

En cuanto a la práctica supervisada como requisito para graduarse de licenciatura, casi la totalidad (97 %) de la muestra total reportó que tuvo que realizarla. Sin embargo, existen diferencias significativas en la extensión de dicha práctica, dependiendo del tipo de universidad (esto es, pública o privada) de la que se graduaron las docentes, $\chi^2 (2) = 11.37$, $p = .003$. La mayoría de las docentes graduadas de una universidad privada, hicieron prácticas de menos de seis meses (64 %), mientras que solamente el 34 % hizo prácticas supervisadas de más de seis meses. Por otro lado, la mayoría de las docentes que se graduaron de las universidades estatales hicieron prácticas de más de seis meses (59 %), mientras que el 38 % hizo prácticas de menos de seis meses.

En este sentido, si bien es cierto que casi la totalidad de docentes de universidades tanto privadas como públicas hicieron práctica supervisada, las docentes egresadas de universidades estatales, tuvieron la oportunidad de realizar prácticas de mayor duración, en comparación con sus colegas de universidades privadas.

Concepciones Docentes Sobre Inteligencia y Rol Docente: Docentes de universidades públicas creen en procesos de desarrollo más flexibles y en que pueden cambiar las características cognitivas de los y las estudiantes más que las docentes graduadas de universidades privadas

La escala sobre la inteligencia como una característica fija o flexible mostró una confiabilidad interna adecuada (alfa de Cronbach = .81, 8 ítems). Aspectos como la importancia de la educación inicial para cambiar las capacidades cognitivas de los niños, y la capacidad de las docentes para modificar positivamente el desarrollo cognitivo infantil son los elementos evaluados en esta escala. En general, en una escala de 1 a 5, las docentes mostraron una tendencia hacia una idea del desarrollo como un proceso flexible (media total = 3.90, DT = .66). Interesantemente, las docentes que recibieron su licenciatura en una universidad estatal, mostraron puntajes más altos (media = 4.10, DT = .53), que aquellas que se graduaron de universidades privadas (media = 3.85, DT = .68), $F(1,219) = 5.52, p = .02$. Al realizar comparaciones entre docentes con una maestría y aquellas que no ostentan ese título, las diferencias no son significativas, $F(1,260) = 1.17, p = .28$.

Consecuentemente, las concepciones sobre el desarrollo como un proceso maleable o fijo parecieran estar relacionadas al tipo de universidad al que se asistió en la licenciatura, pero no a si se obtuvo una maestría o no. Finalmente, tampoco existen diferencias en los puntajes de esta escala de acuerdo a si las participantes provienen de una zona rural o urbana, $F(1,260) = .28, p = .59$.

En este sentido, resulta importante en futuras investigaciones analizar mejor este efecto, y de ser replicado en otros estudios, profundizar la exploración de las ofertas académicas de las universidades privadas para identificar los contenidos que podrían mejorarse con el fin de promover concepciones más flexibles del desarrollo cognitivo infantil.

Concepciones Docentes Sobre Prácticas Para Promover la Lectoescritura Inicial: Prácticas docentes más efectivas, son más importantes para docentes graduadas de universidades públicas, que para las docentes de universidades privadas

Este indicador se construyó como un índice, ya que pretende captar la importancia que las docentes le dan a una serie de elementos prácticos que han sido identificados en la literatura como beneficiosas durante procesos iniciales de lectura y escritura. Por esta razón, es pertinente realizar un análisis sobre elementos específicos dentro del índice, sin dejar de tomar en cuenta el puntaje global de esta medida.

Una dimensión importante tiene que ver con las preguntas que realizan las docentes cuando van leyendo el material con sus alumnos. Esas preguntas tienen como objetivo verificar la comprensión del texto, resaltar información específica y ejercitar la capacidad de los niños para hacer predicciones sobre lo que va a suceder en el cuento. Con respecto a realizar este tipo de preguntas cuando se lee con niños pequeños, las docentes reportaron asignarles una alta importancia, ya que el promedio, en una escala de 1 a 5, fue 4.80 (DT = .34). Consistentemente con los datos reportados anteriormente, las participantes graduadas de licenciatura de las universidades estatales (media = 4.77, DT = .36), presentaron puntajes más altos en esta escala, que aquellas que se graduaron de universidades privadas (media = 4.10, DT = .53). Estas diferencias fueron significativas, $F(1,220) = 4.34$, $p = .038$. No se detectaron diferencias significativas en este puntaje por zona de residencia (urbano vs rural), ni de acuerdo a si las participantes contaban con grado de maestría o no.

Otro componente de la lectoescritura inicial cuya importancia según las docentes fue evaluada, está relacionado a prácticas que ejecuta la docente y que no incluye el actuar del niño, en contraste con el anterior, que incluye acciones que la docente ejecuta conjuntamente con el niño. Este componente puntualmente evalúa si la docente se detiene en su lectura cuando encuentra nuevas palabras que pueda enseñar a los niños, si señala con el dedo mientras va leyendo, y si inicia a leer en la página izquierda. La muestra en general le otorga una importancia alta a estas prácticas, ya que en una escala de 1 a 5, el promedio fue 4.40 (DT = .60). Una vez más, para las docentes graduadas de licenciatura en una universidad estatal, estas acciones tienen una mayor importancia (media = 4.62, DT = .48), que para quienes se graduaron de universidades privadas (media = 4.34, DT = .61), $F(1,220) = 8.58$, $p = .004$. Caso contrario, para los contrastes por zona de procedencia (urbano vs rural; $F(1,262) = 1.72$, $p = .191$), y por si ostentan título de maestría o no ($F(1,263) = .33$, $p = .856$), no existen diferencias significativas.

También se evaluó la importancia que las docentes le daban a una serie de prácticas para promover la conciencia de lo impreso en los y las estudiantes de preescolar. Esta variable se exploró con una escala unidimensional que demostró tener adecuadas características psicométricas (alfa de Cronbach = .89, 5 ítems). En general, el total de docentes reportó asignarle una alta importancia (media = 5, DT = 1.08, en una escala de 1 a 6) a estas técnicas que incluían el uso de letreros en el aula para hacer referencia a palabras y espacios, señalar la palabra escrita mientras se lee para enseñar la asociación entre el lenguaje oral y el escrito, preguntar a los niños y las niñas donde se debe empezar a leer los libros, entre otros. No se encontraron diferencias significativas en esta variable por tipo de universidad, $F(1,194) = 3.48$, $p = .064$, ni por zona urbano – rural, $F(1,232) = .670$, $p = .414$.

Como se describió anteriormente, en general las docentes valoran bastante las técnicas indagadas para promover la lecto-escritura inicial en niños y niñas preescolares. Sin embargo, para las docentes graduadas en universidades públicas, están técnicas (excepto las relacionadas con conciencia de lo impreso), son más importantes si se comparan con las docentes de universidades privadas. Es importante en futuras investigaciones explorar las características de los cursos de pedagogía que se ofrecen

en las carreras de formación docente en preescolar en ambos tipos de universidades, para lograr determinar cuáles contenidos podrían modificarse para promover la importancia de técnicas de lectura compartida con niños y niñas que facilitan la lecto-escritura inicial entre las docentes.

Concepciones Docentes Sobre Éxito Escolar: La familia es un factor más importante para las docentes de universidades estatales, mientras que características del preescolar tienen más relevancia para las graduadas de universidades privadas

Para explorar las concepciones docentes sobre éxito escolar, se les presentaron a las docentes siete factores asociados al éxito escolar para que los ordenaran de más importante a menos importante. Un grupo de factores se asociaba más a elementos del sistema educativo y la docente (e.g., preparación de la docente, programa de estudios de preescolar, infraestructura del preescolar), mientras que el otro grupo comprendía elementos atinentes al estudiante y su familia (e.g., inteligencia del niño, involucramiento de la familia, buena conducta del estudiante). En la tabla 1 se pueden observar los porcentajes de las docentes que señalaron cada elemento como uno de los tres componentes más importantes del éxito escolar, para la muestra total y dividido entre quienes se graduaron de una universidad estatal o privada.

La preparación y el entrenamiento con el que cuenta el docente figura como un factor que para las participantes de ambos grupos (graduadas de licenciatura de una universidad pública versus privada) tiene una importancia elevada en el éxito escolar. Sin embargo, también existieron diferencias entre estos dos grupos con respecto a otros elementos. Para las graduadas de universidades estatales, el involucramiento de la familia ($\chi^2 (1) = 13.11, p < .001$) tiene una importancia más preponderante que la reportada para las participantes graduadas de universidades privadas. Contrariamente, con respecto al programa de estudios del preescolar ($\chi^2 (1) = 5.62, p = .017$), la infraestructura ($\chi^2 (1) = 4.43, p = .035$), y la capacidad del docente para el manejo de la disciplina en el aula ($\chi^2 (1) = 9.67, p = .002$), para las profesionales graduadas de universidades privadas, tiene una mayor importancia al compararlas con sus colegas graduadas de universidades públicas.

Por último, es importante rescatar que casi la mitad de las docentes (46 %) señaló que la inteligencia del niño figura entre las tres causas más importantes del fracaso escolar. Si bien es cierto que la capacidad cognitiva de los estudiantes facilita, o limita su capacidad de aprender, y por ende sus posibilidades de tener éxito académico, es preocupante que, para casi la mitad de las docentes, la inteligencia del niño y la niña sea un factor determinante. Es importante explorar en futuras investigaciones el impacto que este tipo de creencias podría tener en la práctica docente, ya que se ha demostrado que la solución al fracaso escolar depende de cómo se plantee el problema, y de las creencias previas asociadas al fenómeno (Vogt, Jordan, & Tharp, 1987).

Se debe destacar que, para ambos grupos, la preparación y el entrenamiento con el que cuentan las docentes es un factor importante, lo cual es una indicación de que el

cuerpo docente analizado en este estudio acepta su rol como activo y con una importante incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

Sin embargo, el hecho de que las docentes de universidades estatales identifiquen la familia como uno de los tres elementos más importantes del fracaso escolar, refleja una asignación de responsabilidad de esta problemática que no potencia acciones destinadas a mejorar las condiciones institucionales y de la práctica docente, que son los elementos sobre los cuales las docentes tendrían una mayor incidencia y capacidad de modificarlos.

Tabla 1
Elementos asociados al éxito escolar y su importancia según las docentes

Elemento	Muestra Total	Lic. en U estatal	Lic. en U privada
Inteligencia del niño	46 %	54 %	48 %
Involucramiento de la familia en el proceso educativo	77 %	83 %	54 %
Buena conducta del estudiante preescolar	10 %	8 %	17 %
Preparación y entrenamiento del docente	82 %	60 %	64 %
Programa de estudios del preescolar	37 %	25 %	44 %
Infraestructura y recursos didácticos del preescolar	21 %	19 %	35 %
Capacidad del docente para el manejo de la disciplina en el aula	27 %	21 %	46 %

Mitos sobre Lecto-Escritura Inicial: Siguen prevaleciendo entre las docentes ideas y visiones del proceso educativo que no benefician a los y las estudiantes

En esta sección, se interrogó a las docentes participantes sobre su adherencia a algunos mitos sobre lecto-escritura emergente que han sido identificados como comunes en otras investigaciones (Rodino, 2015). En la tabla 2 se pueden observar los resultados que reflejan los porcentajes de docentes que manifestaron estar de acuerdo con el mito. Las docentes en su mayoría mostraron estar en desacuerdo con la idea de que son las docentes de español las encargadas de enseñar a leer y a escribir a los niños.

Sin embargo, 85 % de las participantes estuvo de acuerdo con que aprender a leer y a escribir es una responsabilidad compartida al 50 % entre docentes y padres de familia. Además, casi la mitad de las participantes estuvieron de acuerdo con la afirmación que sugería que aprender a leer es un proceso rápido y sencillo que no requiere mayor esfuerzo. Un porcentaje menor de las docentes, aunque igual de preocupante, estuvo de acuerdo con que aprender a leer es un proceso rápido que ocurre entre los cinco y seis años de edad.

Estos resultados identifican una limitación trascendental en el cuerpo docente analizado en este estudio. Estas ideas están a la base de la visión de educación que las docentes adoptan, y permean su quehacer de forma indirecta y directa. Al tenerse una idea del proceso de aprender a leer y a escribir como “natural, sencillo y rápido” que además se limita al período entre los 5 y 6 años, las docentes manifiestan tener expectativas que no corresponden a la realidad del proceso de lecto-escritura inicial. Además, el hecho de estar de acuerdo con que la responsabilidad de que los niños y las niñas aprendan a leer es compartida con los padres de familia, evade la responsabilidad de un proceso que es 100 % responsabilidad del centro educativo, y de las docentes. En contraposición a lo anterior, el aprender a leer y a escribir no es un proceso natural, sencillo ni rápido (Strickland, 1990), por tanto debe ser enseñado por expertos especializados en la educación inicial, en el contexto del centro educativo.

Tabla 2
Mitos sobre lecto-escritura emergente y el acuerdo mostrado por las docentes

Elemento	Muestra Total	Lic. Estatal	En U	Lic. Privada	En U
Aprender a leer un proceso rápido que ocurre entre los 5 y 6 años	42 %	43 %		41 %	
Aprende a leer un proceso natural y sencillo	46 %	47 %		46 %	
Las docentes de español son los responsables de enseñar a leer y a escribir	18 %	13 %		20 %	
La responsabilidad de que los niños aprendan a leer y a escribir es 50% de los padres y 50% del sistema escolar	85 %	89 %		84 %	

Conocimientos Sobre Elementos Básicos en Lecto-Escritura Inicial: Muchas docentes creen saber sobre conciencia fonológica y fonemas, pero pocas demuestran tener los conocimientos mínimos

Para la mayoría de docentes, la conciencia fonológica es muy importante para los procesos iniciales de lecto-escritura. En promedio, las docentes le dan una importancia de 9 (DT = 1.18) en una escala de 1 a 10. Aún más, el 90% de las docentes aseguró

saber qué es conciencia fonológica. Sin embargo, al preguntárseles por la definición de este concepto, solamente el 57 % acertó en la definición correcta.

Este porcentaje no difirió de acuerdo a si las docentes se graduaron de una universidad pública o privada, o si provenían de una zona rural o urbana.

Se les indagó también sobre las actividades que se proponen en el programa de preescolar del MEP para promover el primer, segundo y tercer nivel de la conciencia fonológica, y solamente el 50 %, 37 % y 31 % identificó correctamente el nivel al que pertenecía cada estrategia respectivamente. Estas proporciones de respuestas correctas no variaron de acuerdo al tipo de universidad de la que se graduaron en licenciatura, ni la zona de procedencia de las participantes.

Otro punto explorado fue el conocimiento sobre fonemas. Al preguntárseles sobre la definición correcta de fonema, 67 % de las participantes identificó la respuesta correcta. Las profesionales provenientes de una universidad pública (82 % respuestas correctas), mostraron un mayor conocimiento sobre el concepto de fonema, al compararlas con sus colegas provenientes de universidades privadas, (66 % respuestas correctas), $\chi^2 (1) = 4.17$, $p = .041$. En cuanto a zona de procedencia, no existieron diferencias significativas en esta variable. Como último elemento indagado, se les presentaron dos palabras ejemplo (i.e., cerveza y cepillo) para que respondieran el número de fonemas en cada palabra. Los porcentajes correctos fueron 14 % y 6 %. Estos valores no fueron distintos por zona de procedencia o tipo de universidad.

Estos resultados sugieren que, si bien las docentes valoran la importancia de los contenidos que fueron evaluados a un nivel muy básico, y creen saber las definiciones correctas, las prácticas y el cómo aplicarlos, la realidad es que un porcentaje importante de docentes no cuenta con esos conocimientos básicos. Esto representa una limitación importante, dado que, si no se tiene claridad conceptual sobre los contenidos, la calidad de la práctica docente encaminada a transmitirlos y ayudar a los estudiantes a construir conocimiento a partir de ellos, se reduce significativamente. Igualmente, el nuevo programa plantea distintas estrategias para promover los tres niveles de conciencia fonológica, pero la mayoría de las docentes participantes en este estudio, no pudieron identificarlas correctamente. Una vez más, esto refleja una limitación importante, pues las docentes no demostraron comprender la secuencia que se pretende seguir en el programa.

Discusión

Esta investigación se llevó a cabo para conocer las principales características del cuerpo docente que labora en los centros preescolares de atención prioritaria del MEP. Además, interesó explorar las concepciones docentes sobre algunos procesos del desarrollo infantil, como la inteligencia y el aprendizaje. Por último, se indagaron la importancia que le daban a algunas técnicas efectivas para promover la lectoescritura inicial, y el conocimiento que tenían sobre aspectos básicos asociados a la enseñanza de la lectoescritura inicial, entre ellos la conciencia fonológica y los fonemas.

Se determinó que la muestra de docentes analizada, en su mayoría cuenta con el título de licenciatura, tiene bastante experiencia como docentes de preescolar, y gozan de estabilidad laboral. Las anteriores son fortalezas que deben ser tomadas en el análisis de las características del cuerpo docente.

Un aspecto que se debe resaltar de la historia educativa de las docentes, es que la mayoría de docentes obtuvieron su título de licenciatura en una universidad privada. Este punto es de especial interés, dadas las diferencias encontradas en varios indicadores por tipo de universidad de la cual provenían las docentes. Por ejemplo, se detectó que las docentes que provenían de una universidad pública, en promedio, tenían concepciones más flexibles acerca de la inteligencia, y le daban más importancia a las prácticas pedagógicas indagadas, que han demostrado ser eficaces en la instrucción de la lecto-escritura inicial. Además, las docentes de universidades públicas demostraron mayores conocimientos en la identificación de fonemas, en comparación con las docentes provenientes de una universidad privada. Ante estos resultados, se propone que estas diferencias deben ser indagadas por futuras investigaciones, y se debe hacer una investigación con detenimiento para comparar, y proponer una base común con los contenidos más relevantes para los planes de estudio tanto de universidades públicas, como de las universidades privadas. Para lograr este objetivo, resulta fundamental poder conocer mejor la propuesta académica de formación de las universidades privadas, tarea que hasta ahora ha resultado difícil por la falta de colaboración de estas universidades para proporcionar los planes de estudio a los investigadores que los han solicitado (ver Estado de la Educación, 2011; capítulo 2).

En la misma línea, un tema relevante que debe ser analizado con mayor detenimiento son las prácticas supervisadas que realizan las docentes como requisito para graduarse. Si bien en este estudio se evidenció que casi la totalidad de docentes realizaron una práctica supervisada, se detectaron diferencias significativas en la duración de dichas prácticas. Específicamente, y en concordancia con las diferencias discutidas entre universidades estatales y privadas, las docentes egresadas de universidades estatales realizaron prácticas más prolongadas, en comparación con las docentes provenientes de universidades privadas. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían indagar las condiciones en las cuales se realizan esas prácticas, para poder valorar el posible beneficio que tendría el establecer un período mínimo para estas prácticas. Esto se debería proponer como un requisito común en los planes de estudio tanto de las universidades privadas, como de las públicas.

Por otro lado, las concepciones sobre la inteligencia y la capacidad de las docentes para modificar el desarrollo cognitivo infantil, son de vital importancia para comprender la orientación y los alcances de la práctica docente, y en última instancia tienen un peso importante en el éxito o fracaso escolar que muestran los estudiantes (López & Tedesco, 2002). A la luz de los resultados obtenidos, es necesario trabajar con las docentes dichas concepciones, para enfatizar que existen otras condiciones más importantes para comprender el fracaso escolar, que las características cognitivas de los niños y las niñas. Son precisamente esas ideas y preconcepciones docentes las que

permean y orientan los esfuerzos que realizan las docentes en el aula. Por tanto, se requiere que el cuerpo docente, en especial el que trabaja con las poblaciones más vulnerables, se apeguen a concepciones del desarrollo que permitan una acción docente transformadora y potenciadora de las fortalezas de los niños y las niñas. Esto con el objetivo de que, por medio de su práctica docente, puedan desafiar el determinismo de las condiciones iniciales a las que los niños y las niñas estuvieron expuestos.

Adicionalmente, la información obtenida sobre la alta aceptación de los mitos sobre educación infantil de las docentes en la presente investigación, debe convertirse en insumos que formen la base de futuras intervenciones que se realicen con las docentes. De esta forma, por medio de una aproximación basada en la evidencia, se focalizarían los esfuerzos de intervención y capacitación, en las áreas que requieren mayor atención, y se podría disminuir la prevalencia de concepciones sobre la lecto-escritura inicial que no benefician el aprendizaje de los y las preescolares (Rodino, 2015).

Por último, los vacíos detectados en las docentes sobre conceptos básicos asociados a la lecto-escritura inicial son un motivo de preocupación, pues las técnicas didácticas sirven de poco si no se tiene claro el contenido y los procesos que se quieren transmitir con esas técnicas. Es decir, el alcance que pueden tener docentes muy bien entrenadas en didáctica, pero con fuertes vacíos en conocimiento de contenidos básicos, es bastante limitado. Consecuentemente, es importante incorporar en los planes de estudio de educación preescolar, los contenidos que, de acuerdo a la investigación, requieren las docentes para poder cumplir a cabalidad con lo que requiere el nuevo programa del MEP.

Limitaciones

Existen varias limitaciones del presente estudio que hacen que la interpretación de los datos se deba hacer con cautela. Se utilizaron medidas de autoreporte como la fuente de recolección de datos, por lo que los sesgos de auto-presentación y deseabilidad social deben ser tomados en cuenta. Además, al no ser un estudio multi-método, solamente se obtuvo la visión de las docentes, y no se exploró lo que realmente sucede en el aula y otros espacios del centro educativo.

Recomendaciones Finales

Los resultados obtenidos en este estudio, deben ser tomados en cuenta en futuras investigaciones e intervenciones que se interesen en docentes que trabajan en las zonas prioritarias del MEP. Específicamente, la información sobre los mitos y los vacíos de conocimiento básico sobre algunos aspectos importantes de la lecto-escritura inicial deben informar futuros esfuerzos, para así lograr una mejor preparación del cuerpo docente.

Futuras investigaciones deben también explorar las diferencias encontradas entre las docentes graduadas de universidades públicas y privadas. Así mismo, un análisis exhaustivo de los planes de estudio de la oferta académica universitaria tanto privada

como pública, es necesario para poder proponer una base común que los distintos programas deberían tener, para ofrecerle a las profesionales en educación preescolar la formación que requiere la importante tarea de enseñar en la etapa preescolar.

Los vacíos en conocimiento detectados en el presente estudio, deben llamar la atención de las autoridades de educación superior, pues de confirmarse en futuros estudios, esta limitación debe ser atendida prontamente. Ha sido demostrada de forma amplia la importancia de la calidad de la educación preescolar para el éxito académico en años posteriores (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001), por lo que la solución a estas debilidades no debe esperar. La mejora de la calidad de la educación en niveles superiores, empieza por fortalecer y mejorar la calidad de la educación preescolar.

Referencias

- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231–242. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.231>
- Clemente, M., Ramírez, E., & Sánchez, M.-C. (2010). Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura Y Educación, 22*(3), 313–328. <https://doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing, 22*(4), 487–510.
- Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. J., Williams, M. C., & Ely, E. (2014). Using instructional technology to improve preservice teachers' knowledge of phonological awareness. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 0888406414537902*.
- Estado de la Educación. (2011). *Tercer informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa del Estado de la Nación.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Lang, S. n. (1), Mouzourou, C. (1), Buettner, C. k. (1), Jeon, L. (2), & Hur, E. (3). (2016). Preschool Teachers' Professional Training, Observational Feedback, Child-Centered Beliefs and Motivation: Direct and Indirect Associations with Social and Emotional Responsiveness. *Child and Youth Care Forum, 1–22*. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED508381>
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Retrieved from <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pontano2013/1691097626.educabilidad.pdf>
- McClutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading Teachers' Knowledge of Children's Literature and English Phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207–228.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018* (Aportes al Desarrollo 2015). Ministerio de Educación Pública.
- Navarro, L. (2002). *Equidad social y educación en los años' 90*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Retrieved from

http://opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Chile%20equidad%20social%20y%20educacion%20Navarro.IIPE%20UNESCO.pdf

- Ottley, J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O'Connell, A., Weber-Mayrer, M., & Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators' language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education, 52*, 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.005>
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education, 100*(3), 354–395.
- Programa Estado de la Nación. (2015). Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de La Nación.
- Rodino, A. M. (2015). *Mitos e incomprensiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Educación.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education (pp. 201–223)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strickland, D. S. (1990). Emergent Literacy: How Young Children Learn to Read and Write. *Educational Leadership, 47*(6), 18–23.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1987). Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases. *Anthropology & Education Quarterly, 18*(4), 276–286.

Anexo

Cuestionario para la recolección de datos

Q1.1 Concepciones sobre desarrollo en docentes de preescolar Consentimiento informado Estimado y estimada participante: el Programa Estado de la Nación a través del Informe Estado de la Educación está realizando una investigación sobre las concepciones e ideas que tienen las docentes acerca del desarrollo de los niños y la forma de abordar los procesos iniciales de lenguaje y escritura en preescolar. Para ello solicitamos su colaboración para completar la siguiente encuesta. Para nosotros es muy importante obtener su opinión, ya que reconocemos la gran importancia que las y los docentes tienen en el proceso de realizar mejoras al sistema educativo. Le recordamos que su participación es totalmente voluntaria. La información recopilada es completamente anónima y será tratada de forma confidencial con fines académicos y de investigación. ¿Acepta participar en este estudio?

- Sí
- No

Q2.1 Centro educativo en el que trabaja:

Q2.2 Tipo de centro educativo:

- Público
- Privado

Q2.3 Tipo de jornada:

- Regular
- Con recargo de funciones
- Grupos heterogéneos
- Jornada ampliada

Q2.4 Número de niños matriculados en su clase

Q3.5 Nivel que está enseñando actualmente:

- Materno
- Transición

Q3.1 Edad:

Años cumplidos

Q3.2 ¿Cuál es su sexo?

- Hombre
- Mujer
- Otro

Q3.3 Lugar donde vive:

Provincia
Cantón
Distrito

Q3.4 Lugar donde trabaja:

Provincia
Cantón
Distrito

Q3.6 Indique grados y títulos obtenidos

	Nombre de título obtenido	Institución que otorgó el título	Año
Diplomado			
Bachillerato			
Licenciatura			
Especialidad			
Maestría			
Doctorado			
Otro:			

Q3.7 Número de años de experiencia docente

Q3.8 Número de años de experiencia en educación preescolar

Q3.9 Categoría profesional

- KAU1
- KAU2
- KT1
- KT2
- KT3

Q3.10 Tipo de nombramiento:

- En propiedad
- Interino
- Cubriendo Incapacidad
- Otro (por favor indique abajo) _____

Q3.11 ¿Estuvo el año anterior en este mismo centro educativo?

- Sí
- No

Q3.12 ¿Recibió usted la capacitación del nuevo programa de Educación Preescolar ofrecida por el MEP?

- Sí
- No

Q3.13 ¿De quién recibió la capacitación?

- Asesora Nacional
- Asesora Regional
- Otra docente

Q3.14 ¿Aplica usted el nuevo programa de preescolar?

- Sí
- No

Q3.15 ¿Con qué frecuencia aplica usted el nuevo programa de preescolar?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

Q3.16 ¿Realizó usted práctica profesional supervisada durante su formación universitaria?

- Sí
- No

Q3.17 ¿Cuál fue el tiempo de duración de su práctica supervisada durante su formación universitaria?

- Menos de seis meses
- De seis meses a un año
- Más de un año

Q3.18 ¿Leyó usted libros por interés personal en el último año?

- Sí
- No

Q3.19 ¿Cuántos libros leyó?

Q4.1 En su opinión, ¿cuál es la edad apropiada para empezar a enseñarle a los niños sobre lenguaje y lectura?

- Desde el nacimiento
- Entre los 3-4 años
- Entre los 5-6 años
- Hasta que ingresen a primaria

Q4.2 Para las siguientes afirmaciones, indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está en su importancia para ayudar a los niños en su vocabulario y aprendizaje de lenguaje y lectura:

	Nada importante (11)	Poco importante (12)	Neutral (13)	Algo importante (14)	Muy importante (15)
Detenerse en palabras nuevas para enseñar vocabulario	<input type="radio"/>				
Hacer preguntas a los niños sobre lo que creen que va a pasar en el cuento	<input type="radio"/>				
Verificar la comprensión del contenido leído	<input type="radio"/>				
Hacer preguntas de comprensión centradas en información específica	<input type="radio"/>				
Señalar con el dedo lo que se está leyendo para ayudar a los niños a relacionar lo dicho con lo escrito	<input type="radio"/>				
Iniciar la lectura en la página izquierda	<input type="radio"/>				

Q4.3 Por favor indique sí está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños son como esponjas para aprender palabras, no necesitan entender las relaciones entre las palabras, sino estar expuestos a ellas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la mayoría de los niños, aprender a leer es un proceso rápido que ocurre entre los 5 y 6 años	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al seleccionar las palabras nuevas para aprender, las docentes deben tener una intención clara y seleccionar palabras específicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños que vienen de ambientes pobres, necesitan más instrucción para aprender nuevas palabras que los niños de hogares con más recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mayoría de niños necesitan muchas repeticiones de la misma palabra (más de 20 repeticiones) en ambientes diversos para aprender nuevas palabras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender a leer es un proceso natural y sencillo que ocurre sin mayor esfuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los docentes de Español en primaria son los responsables de enseñar a leer y a escribir	<input type="radio"/>				
La responsabilidad de que los niños aprendan a leer y a escribir es 50% de los padres y 50% del sistema escolar	<input type="radio"/>				

Q4.4 Nos gustaría solicitarle que piense en los niños preescolares actualmente a su cargo y que nos indique qué tan de acuerdo está usted con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cada niño tiene cierto nivel de inteligencia que se mantiene constante a través de los años y no puedo hacer mucho para cambiarlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A decir verdad, los niños no pueden cambiar qué tan inteligente son	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No importa de dónde provenga el niño, yo puedo cambiar su nivel de inteligencia significativamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños siempre pueden cambiar qué tan inteligentes son.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños pueden aprender nuevas cosas, pero no pueden cambiar su inteligencia básica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No hay mucho que yo pueda hacer para cambiar la inteligencia de los niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si uso las técnicas pedagógicas adecuadas, puedo cambiar la inteligencia de los niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque los niños vayan a preescolar, su nivel de inteligencia no cambiará mucho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4.5 A continuación le mostramos una lista de elementos asociados al éxito escolar de los niños de preescolar. Por favor ordénelos según su opinión, indicando cuál considera usted es el más importante y cuál considera usted es el menos importante. Para esto arrastre cada oración haciendo clic en el número para poder ordenarla como usted considere mejor.

- _____ Inteligencia del niño
- _____ Involucramiento de la familia en el proceso educativo del niño
- _____ Preparación y entrenamiento del docente
- _____ Programa de estudios del preescolar
- _____ Infraestructura y recursos didácticos del preescolar
- _____ Buena conducta del estudiante preescolar
- _____ Capacidad del docente para manejo de la disciplina en el aula

Q4.6 ¿Sabe qué es conciencia fonológica?

- Sí
- No

Q4.7 Conciencia fonológica es:

- lo mismo que fonética
- un método de enseñanza para las habilidades de decodificación
- entendimiento de cómo se divide y manipula el lenguaje hablado
- lo mismo que lectoescritura

Q4.8 ¿Qué tan importante es la habilidad del docente para enseñar conciencia fonológica para el éxito de sus estudiantes para aprender sobre lenguaje y escritura?

- 0 (0)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Q4.9 Un fonema se refiere a:

- Un grafema
- Una sola unidad de significado
- Un solo sonido del habla
- Una sola letra
- No tengo idea

Q4.10 ¿Cuántos fonemas diferentes hay en las siguientes palabras?

cerveza

cepillo

Q4.11 El nuevo programa de preescolar habla de tres niveles para promover la conciencia fonológica. Las siguientes son actividades para promover el primer nivel de la conciencia fonológica:

- Los niños narran cuentos con sonidos onomatopéyicos
- Los niños segmentan silábicamente palabras en las canciones que escuchan
- Los niños y niñas soplan con una pajilla un budoquito de papel de un lugar a otro
- Ninguna de las anteriores
- Todas las anteriores
- No estoy seguro(a)

Q4.12 Las siguientes son actividades para promover el segundo nivel de la conciencia fonológica:

- Los niños narran cuentos con sonidos onomatopéyicos
- Los niños segmentan silábicamente palabras en las canciones que escuchan
- Los niños y niñas soplan con una pajilla un budoquito de papel de un lugar a otro
- Ninguna de las anteriores
- Todas las anteriores
- No estoy seguro(a)

Q4.13 Las siguientes son actividades para promover el tercer nivel de la conciencia fonológica:

- Los niños narran cuentos con sonidos onomatopéyicos
- Los niños segmentan silábicamente palabras en las canciones que escuchan
- Los niños y niñas soplan con una pajilla un budoquito de papel de un lugar a otro
- Ninguna de las anteriores
- Todas las anteriores
- No estoy seguro(a)

Q4.14 Por favor indique qué tan de acuerdo está usted en que las siguientes actividades en el aula son importantes para promover el aprendizaje del lenguaje y la escritura en niños preescolares:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Todos los días	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Usar en el aula letreros para hacer referencia a palabras, espacios y letras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar la noción izquierda-derecha en el contexto del espacio del niño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Señalar la palabra escrita mientras ésta es leída para enseñar la asociación entre las palabras dichas y las escritas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preguntar a los niños donde se deben empezar a leer los libros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Darle a los niños letras del alfabeto en minúsculas y mayúsculas para que las usen, toquen y jueguen con ellas</p>	<input type="radio"/>				
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------