



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

---

**Informe Estado de la Educación 2019**

---

## **Investigación de base**

---

Concepciones de los docentes  
acerca de la enseñanza de la  
lectura y la escritura y la  
implementación del Programa  
de Español en las aulas

**Investigadores:**

Marielos Murillo Rojas  
Catalina Ramírez Molina  
Katherine Barquero Mejías

San José | 2018



Esta Investigación se realizó para el CAPÍTULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, del SÉPTIMO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN.

Las cifras de esta investigación pueden no coincidir con las consignadas en el SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

## Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Creencias y saberes del profesorado.....</b>	<b>7</b>
Origen de las creencias.....	9
Concepciones del profesorado acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura.....	10
Creencias del profesorado .....	11
<b>La enseñanza de la lengua en la educación primaria: conocimientos y competencias por desarrollar .....</b>	<b>14</b>
¿Cómo se ha enseñado y se enseña hoy la lengua española en la educación primaria? .....	14
¿Cómo aprende el niño a leer y a escribir? .....	20
Hábitos de lectura y experiencias lectoras .....	24
Promoción de experiencias lingüísticas enriquecidas.....	25
Desarrollo de habilidades lingüísticas de forma articulada .....	27
Competencia literaria.....	28
Nociones de gramática: temas gramaticales y normativa académica .....	28
<b>Análisis de la encuesta aplicada a docentes de primaria de I y II ciclos .....</b>	<b>29</b>
Conocimiento, valoración e implementación del Programa de Español según los docentes ..	29
Formación inicial y continua del docente de Educación Primaria. ....	33
Niveles de aplicación del plan de estudio de español: enfoque de la asignatura .....	38
Las prácticas de lectura y escritura en las aulas de educación primaria.....	42
Concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y su relación con la práctica profesional.....	46
Factores que incrementan las posibilidades de que los docentes apliquen prácticas y conocimientos adecuados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura .....	49
<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>54</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>62</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>66</b>

### **Hallazgos relevantes**

- Solo un 31,9% de las personas encuestadas dijeron sentirse totalmente preparadas para enseñar la lectura y la escritura.
- Aunque el 98% de los docentes encuestados dice haber leído los Programas de Estudios de Español de I y II ciclos, el 65% reconoce que no los ha analizado a profundidad.
- 55% de los profesores encuestados consideran los Programas de Español de I y II Ciclo como relevantes. Para ellos sus principales fortalezas se encuentran en los aspectos relacionados con el enfoque de enseñanza (26%) y propuesta de actividades (21%). El 31% señala que se identifican tanto con el enfoque como con las metodologías propuestas en el programa.
- 32% de los docentes encuestados considera que los programas no facilitan los procesos de evaluación de la lectura y la escritura.
- 60% de los docentes entrevistados considera que el conocimiento y la actitud de los profesores son los factores que más han favorecido la implementación de los programas de estudios, mientras que los recursos brindados por el MEP tales como las capacitaciones presenciales (32%), virtuales (18%) y materiales (21%), son los aspectos que han tenido menor incidencia.
- La probabilidad promedio de que un docente cuente con los conocimientos y prácticas adecuadas para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, es apenas de 50%.
- Solo el 50% de los docentes entrevistados se acerca al perfil mínimo que el MEP requiere para aplicar el programa. Es decir, aquellos docentes que cuentan con los conocimientos y prácticas idóneas que demanda la enseñanza de los procesos de lectura y escritura establecida en Programas de Español de I y II ciclos vigentes.
- Los docentes que adquirieron más competencias durante su formación universitaria y utilizan con más frecuencia recursos en el aula (literatura infantil, cartas, periódicos, etc.) tienen mayor probabilidad de aplicar prácticas y conocimientos de lectura y escritura establecidas por los Programas de Español de I y II ciclos.
- El 74% de los docentes encuestados no conciben la lectura y la escritura como una actividad placentera y agradable, se inclinan por considerarla como una práctica obligatoria y poco relaciona al gusto y placer que genera la lectura.
- Aunque la socialización de las experiencias lectoras es una de las actividades más valoradas para motivar y acercar a los niños a la lectura, pese a esto, una gran proporción de los docentes encuestados realiza actividades que contradicen están práctica: procuran que los estudiantes no interrumpan cuando están leyendo en voz alta para ellos (64%), y que no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura (44%).

- En cuanto al enfoque de la enseñanza la mayoría de los docentes consultados manifiestan conocer bastante bien el enfoque comunicativo del Programa y están de acuerdo con lo que este propone. Sus visiones sobre lo que hay que hacer en las aulas no es coherente con dicho enfoque: 51% está de acuerdo con la afirmación: “Una buena señal de haber comprendido lo que se lee, lo constituye la memorización de detalles del texto leído” y un 45% piensa que a los niños hay que obligarlos a leer porque de lo contrario no lo hacen, aspectos que se acercan más a prácticas relacionadas con el enfoque tradicional.
- Para el 40% de los docentes entrevistados el fomento de la lectura (Fomento del intercambio de libros de lectura recreativa entre los miembros del grupo), constituye una práctica que representa ningún o poco énfasis.
- Solo el 30% de los docentes consultados dicen dar mucho énfasis a la lectura oral modelada.
- Entre las buenas prácticas de lectura y escritura que aplican los docentes en el aula destacan: la enseñanza de las normas ortográficas de acuerdo con la edad de los escolares (98%) así como solicitar a los estudiantes redactar de textos de diferentes extensiones (84%).
- Las prácticas específicas de lectura y escritura analizadas tienden hacia la valoración de la corrección de ortografía, puntuación y vocabulario, en detrimento de la producción textual contextualizada y la atención la cohesión y coherencia textuales.

## **Introducción**

Este informe de investigación aborda el tema de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y su influencia en la implementación del programa de estudios de español (2013-2014) en las aulas de educación primaria en Costa Rica”, realizado en el marco del VII Informe del Estado de la Educación. El estudio se inscribe en la línea de investigación desarrollada por el Informe para dar seguimiento y monitoreo a la aplicación de la reforma curricular promovida por el MEP en los últimos años 8 años y generar insumos orientados a afinar estrategias para su implementación exitosa en las aulas.

La escogencia del programa de español de primaria se justifica no solo por la importancia de este nivel para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y de escritura de los niños, sino también por los bajos resultados que los niños de I y II ciclos han mostrado en las evaluaciones internacionales como TERCE de la UNESCO en América Latina, y en las pruebas nacionales diagnósticas, lo que enciende una señal de alerta para el sistema educativo costarricense y obliga a las autoridades educativas nacionales a prestar particular atención a este tema.

La investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas principales: ¿cuáles son las concepciones del profesorado de primaria con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura?, ¿cuáles son los conocimientos teórico-metodológicos que poseen los docentes acerca de los procesos de lectura y escritura?, ¿qué injerencia tienen las concepciones personales del profesorado en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en el aula de educación primaria? y ¿cómo valora el profesor de primaria el programa de español (2013,2014)? Asociado a esas preguntas se trata, en la medida que los datos lo permiten, develar cuáles son las creencias de los docentes respecto de la lectura y la escritura y cómo valoran su proceso formativo teórico y didáctico en el área de lengua.

Para responder a las preguntas planteadas, se elaboró una encuesta a una muestra de docentes de primer y segundo ciclos en la que se indago acerca de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para el desarrollo de las competencias lectoras y de escritura, de acuerdo con lo requerido por el programa de español del Ministerio de Educación Pública (2013-2014) (ver Anexo 1). Además, se solicitó información sobre la formación inicial en el período universitario, la formación continua y la valoración de las prácticas cotidianas de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad. Este instrumento fue validado por un grupo de expertos, entre los que se incluyeron profesionales del Ministerio de Educación Pública, de universidades estatales y especialistas-consultores del Estado de la Educación.

Para la estimación de la muestra se utilizó como marco muestral la lista de escuelas diurnas con más de 200 estudiantes ubicadas en el Gran Área Metropolitana. A partir del mismo, se seleccionaron de manera aleatoria 143 centros educativos, una limitación de esta investigación es que al momento de realizarse el estudio no se contaba con la nómina de docentes que impartían lecciones en los mismos, por lo que se debió contactar a los centros educativos para consultar y registrar la cantidad de docentes que impartían español en I ciclo y en II ciclo. A partir de ahí, se estimó la cantidad de docentes a encuestar por escuela en proporción al tamaño del centro educativo. Finalmente, se encuestó a un total de 364 docentes. Este proceso se realizó con un porcentaje de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

En el contexto de esta investigación interesa analizar las concepciones y creencias del profesorado sobre la lectura y la escritura y una reflexión acerca de cómo se ha enseñado y se enseña lengua en la educación primaria costarricense.

El análisis se organiza a partir de las siguientes secciones:

- Conocimiento, valoración e implementación del programa de estudio de español.
- Formación inicial y continua del docente de Educación Primaria.
- Niveles de aplicación del programa de estudio de español: enfoque de la asignatura.
- Las prácticas de lectura y escritura en las aulas de educación primaria.
- Las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y su relación con el ejercicio de la profesión docente.

### ***Descriptores***

*Enseñanza, lectura, escritura, primaria, concepciones del profesorado, programa de estudios de español de primaria, lengua, escuela.*

### **Creencias y saberes del profesorado**

Desde una generalizada creencia educativa, leer y escribir son hechos que ocurren de manera natural: un niño y una niña aprenden ambas tareas entre los cinco y los siete años de edad. Este acontecimiento ha sido normalizado desde una creencia que asumen, padres, madres, profesorado e instancias educativas. No obstante, Dehaene (2015), advierte que esta creencia no es correcta según los hallazgos más recientes de las neurociencias según las cuales leer y escribir no son hechos que ocurren en el cerebro de forma natural o *milagrosa* (la cursiva es para enfatizar el término que propone el autor), al contrario, se convierten en tareas complejas que requieren de conocimiento neurocientífico, teórico y pedagógico por parte del

profesorado formador y del profesorado en formación para acompañar a los niños y las niñas en sus travesías de aprendizaje.

Dehaene (2015), señala que, en los últimos veinte años, se ha presentado un auge de la investigación científica sobre el cerebro y la lectura, sobre los principios cognitivos sustanciales que deberían guiar el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, estos avances científicos requieren del acompañamiento de investigación científico-didáctica, es decir, conocer qué ocurre en el aula para lograr complementar la evidencia que permita progresar en términos de un proceso de enseñanza-aprendizaje que comprenda la complejidad del cerebro lector, el cual debe adquirir habilidades para ser un descifrador experto (Dehaene, 2015, p. 21) que pueda leer y escribir en un espacio social moderno.

Para Dehaene (2015), la escritura es “una invención notable, porque permite fijar la palabra sobre un soporte permanente (...) La escritura se parece a un código secreto que encripta los sonidos, las sílabas o las palabras de una lengua. Como ocurre con cualquier código secreto, descifrarlo requiere aprendizaje”. El autor considera que leer no es una actividad natural para el niño, “nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura (...) La adquisición de la lectura es una actividad artificial y difícil, mientras que el lenguaje hablado llega espontáneamente a los niños”.

En este sentido, desde las neurociencias, cuando los niños y las niñas aprenden a leer ocurren “modificaciones profundas en la anatomía y la actividad cerebral”; “configurar ese código neural no es sencillo” (Dehaene ,2015). En estos años iniciales, el conocimiento de la lengua no es consciente “El niño sabe, pero no sabe que sabe” (Dehaene ,2015). Será en los años de la secundaria en el que adquiera esa destreza: aprender cómo se aprende, es decir, la metacognición.

Ante esta nueva manera de entender la lectura y la escritura, se hace necesario sustituir las creencias más arraigadas acerca de la enseñanza de estas prácticas. Como se explica anteriormente, concebir el aprendizaje de leer y escribir como naturales ya no es un punto de partida, se requiere de unas concepciones y prácticas *extraordinarias* que le den la importancia que tiene para generar otras vías de aprendizaje.

Para emprender este camino, muchos elementos deben ser tomados en cuenta, el ambiente y el apoyo familiar, la enseñanza, el clima de aula, no obstante, en este estudio se consideró clave la formación del profesorado, por ello, la investigación se centra en conocer sus creencias acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura.



El National Institute of Child Health and Human Development (2000) señala que para que el profesorado ponga en práctica estrategias eficaces es necesario un entrenamiento a gran escala y formal, desde las primeras etapas de la formación. Si bien coincidimos con esta apreciación, consideramos que para iniciar debemos partir de lo que cree el profesorado sobre las prácticas de lectura y escritura, conocer sus concepciones, entender sus prácticas y posteriormente diseñar una intervención formativa planificada, contextualizada y didáctica que responda a las necesidades y fortalezas del sistema educativo costarricense.

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos que explican qué son las creencias y por qué es importante partir de ellas para emprender esa intervención formativa.

### **Origen de las creencias**

En su ensayo *Ideas y creencias*, Ortega y Gasset (1934) indica que no hay vida humana que no esté constituida por ciertas creencias básicas, son ellas las que “nos tienen y sostienen” (Ortega y Gasset, 1934). Es decir, con nuestras creencias estamos inseparablemente unidos. Por eso cabe decir que las somos. (Ortega y Gasset, 1955). Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Las creencias son adquiridas mediante la historia de vida de cada individuo y son tan contundentes que trastocan la realidad misma. Filtran la visión del mundo y por lo tanto todas las decisiones que se toman están mediadas por estas.

Para este filósofo existe una diferencia entre las ideas y las creencias, para efectos de esta explicación teórica, no profundizaremos en su planteamiento, solo mencionamos algunas explicaciones de origen que ayudarán a trazar el recorrido conceptual al que queremos llegar.

Para Ortega y Gasset (1934), el ser humano vive en certidumbres o verdades a las que necesita aferrarse para sobrevivir, sin embargo, el acto de conocer nos permite caer en la duda sobre algo que consideramos como cierto, es decir, *conocer* es caer en incertidumbre, *hay algo de lo que no estoy seguro*. Ente esta duda, nace el *saber*, ¿Qué tengo que hacer con ese algo que conozco?

Ahora bien, en la práctica docente cada educador o educadora creará su propio sistema de creencias basado en las experiencias propias vividas tanto como estudiante o como docente, en la formación académica y en las experiencias entre colegas. Pese a esto, dice Rojas (2002) “lo importante de la creencia es someterla

a duda” ya que muchas veces se trata de ideas obsoletas y, por lo tanto, “se hace necesario un proceso donde se incorporen disonancias cognitivas que les permita a los sujetos pasar a creencias cualitativamente superiores” (p. 61). En este sentido, la creencia si se somete a duda es generadora del hacer. En palabras de Ortega y Gasset (1934), “cuando el ser humano duda se pone a pensar. Es en los intersticios de las creencias en donde surge el pensamiento, las ideas”.

Estudios recientes realizados por el Dr. Michael Shermer (2011), indican que el cerebro está siempre buscando significado en la información que recibe; una vez que ha construido una creencia y la ha racionalizado con explicaciones, empieza a reforzarla con evidencia que la soporte, muchas veces, obviando claras pistas de que la veracidad de ésta puede ser refutada.

Según Shermer (2011), el cerebro utiliza dos mecanismos específicos que le ayudan en la formación de creencias. El primero es que está preparado para percibir patrones, no importa si se trata de eventos aleatorios. El segundo es que está preparado para encontrar acciones intencionales (*agency*) como causa de eventos naturales. Es decir, el cerebro humano puede encontrar en su incansable búsqueda por certidumbres, eventos recurrentes en las circunstancias más inusuales y probables y atribuirles su causa a acciones intencionales, ya sea de otras personas, deidades, preconceptos, etc. Esta explicación permite mostrar la complejidad que implica cambiar las creencias de las personas con respecto a los conceptos que se han formado durante años acerca de la forma en la que deben realizar sus actividades de enseñanza, como es el caso de los docentes. Debatir los conceptos que ha utilizado una persona para sentir seguridad y propósito en su labor diaria requiere una de tarea ardua y difícil donde se pone a prueba la capacidad para poder encontrar los problemas latentes, redefinir el objeto de enseñanza y lograr medidas consensuadas dirigidas a mejorar la práctica. Esto es, poner en duda las creencias, según Ortega y Gasset.

### **Concepciones del profesorado acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura**

Cuando se emprendió el camino de indagar sobre el tema de las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y su influencia en las prácticas de enseñanza en el aula de primaria, desde el programa de estudios vigente (2013- 2014), se inició con un primer paso: realizar una revisión de la literatura e investigaciones existentes sobre el tema. Como producto de esta tarea de búsqueda, se encontró evidencia significativa. Si bien la línea de investigación acerca del pensamiento de los docentes y cómo éste orienta sus prácticas de lectura y de escritura en el aula, está ampliamente desarrollada en algunos países como Chile, Argentina, Venezuela y en países europeos (desde mediados de los

años setenta), se encontró que en Costa Rica estos estudios son escasos en primaria.

Esta primera evidencia, hace pensar que si se quieren gestionar cambios en la práctica docente, éstos deben nacer desde políticas de acción social y educativas, que valoren, organicen e intervengan en cómo el propio docente mediante acompañamiento formativo-didáctico, puede lograr una transformación de su práctica, entendiendo su rol, el de sus estudiantes y el conocimiento en una nueva tríada didáctica que comprenda a la enseñanza de la lectura y la escritura no solo como rudimentos de instrucción, de aprendizaje estético y placentero o de ejercicio cognitivo, sino que trasciendan a los usos y modos sociales para que sean significativos. Desde esta primera reflexión, surgieron varias preguntas que nos permitieron trazar una geografía teórica necesaria para luego contrastar con los resultados del presente estudio: ¿Cómo ha sido abordada la enseñanza de la escritura y la lectura en la educación primaria tradicional y cuáles son las potencialidades educativas de ambas prácticas desde una formación moderna propia del siglo XXI? ¿Por qué es importante centrar la mirada en dos procesos: la influencia que tiene el pensamiento del profesor en su práctica didáctica para enseñar a leer y escribir y en qué políticas de acción educativa deben centrarse y trabajar las universidades, el Ministerio de Educación y las instituciones escolares de nuestro país?

### **Creencias del profesorado**

El estudio de cómo las creencias del ser humano influyen en su manera de actuar no es reciente. El psicólogo ruso Lev Vygotsky (1978) ya se había referido a que el contexto sociocultural en el que se desarrollan las personas tiene una influencia significativa en las construcciones mentales que utilizan para validar la forma en la que actúan; pero nos referiremos a sus consideraciones, más adelante en este apartado. Es en los inicios de los ochenta cuando Richard J. Shavelson y Paula Stern (1981) señalan “la necesidad de investigar las dimensiones “no observables” del profesorado y su posible influencia en la actuación educativa” (Imbernón, 1994, citado por Munita, 2013). Con esta apertura e interés por comprender el pensamiento del profesor, en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, surgen experiencias de investigación sobre creencias y representaciones del profesorado, realizadas como estudios de casos, por diversos autores (Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001), quienes consideran que “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (Munita, 2013).

Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Rivera (2000), definen las creencias como “proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes, estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional” (p. 28). De esta manera, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), ponen en evidencia que la mejora de la docencia no puede considerar solamente el ámbito de los conocimientos y el saber hacer del profesorado, sino que implica “una focalización reflexiva y crítica sobre las teorías implícitas que conforman el “saber ser” de todo profesional de la educación” (Munita, 2013).

Según Korthagen (2001) citado por Esteve (2013), “el proceso de desarrollo profesional docente pasa por tres estadios o niveles de conocimiento: nivel Gestalt, nivel de esquema y nivel de ‘teoría’. En su conjunto, estos estadios representan el paso paulatino del conocimiento experiencial, más bien intuitivo y espontáneo, a niveles de pensamiento más elaborado, y esto a través de un proceso de construcción propio de conocimiento práctico por parte del individuo. Un avance en el conocimiento didáctico significa pasar del nivel de Gestalt, de naturaleza intuitiva e inconsciente, a niveles superiores de toma de conciencia, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la propia actuación docente”

Para ejemplificar los niveles de conocimiento, Esteve (2013) explica y plantea las siguientes preguntas:

- Nivel Gestalt: conocimiento experiencial. Vital pero insuficiente como base para el desarrollo profesional.
- Nivel esquema: ¿Qué hago? ¿Qué creo? Esto implica observar de forma crítica la propia actuación, así como las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar. Esta reflexión sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer. Sin esta visualización no hay toma de conciencia sobre uno mismo. Y sin esta no es factible pasar al tercer nivel.
- Nivel ‘teoría’: ¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así? Desde este prisma, el por qué es la pregunta clave para alcanzar el grado de conciencia y conocimiento necesario para que el docente pueda asentar unos criterios sólidos que fundamenten la propia toma de decisiones. Es en la búsqueda de la respuesta a esta pregunta cuando la persona podrá establecer conexiones más significativas entre la práctica y la teoría.

De esta manera, el paso de un nivel de conocimiento a otro no es la transmisión de conceptos per se sino “ayudar a las personas que aprenden a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo, sabiendo en todo momento qué está haciendo, cómo y por qué” (Williams y Burden, 1999). Conocer y analizar las creencias del profesorado acerca de la lectura y la escritura es una ventana de oportunidad para mejorar las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, las creencias, según Vygotsky (1978), tienen una relación directa con el ambiente social en el cual se desarrolla una persona, tienen un carácter histórico y social. Debido a que las personas tienden a concebir las ideas del grupo como reales, ya sea en presencia o en ausencia de experiencia empírica que las valide. Teóricos como Engeström (2011) y Negueruela (2011), proponen que la modificación de estas creencias para cambiar las acciones de las personas, se logra de una manera significativa, cuando se hace en grupo y los individuos involucrados encuentran por medio de discusiones colectivas, divergencias entre las formas actuales en las que realizan las tareas y lo que se quiere lograr para transformarlas. Eduardo Negueruela (2011), considera la utilización de procesos dialécticos (identificar tesis, antítesis y síntesis) en los cuales se identifican las creencias de los individuos como tesis, las cuales se relacionan directamente con la forma en la que actúan. Las divergencias entre los resultados que se logran (antítesis) aplicando las conceptualizaciones actuales y los cambios que se esperan obtener para mejorar las tareas que se realizan, finalmente, son conceptualizaciones sintetizadas que logran llevar la tarea hacia una transformación de la práctica general.

En ambientes como Costa Rica donde los docentes están inmersos en una dinámica en la que pareciera que se les hace creer que las demandas del currículum son lo único importante, que es con lo único que cuentan para realizar su tarea de manera eficiente, deberíamos pensar que existe una contradicción básica o fundamental en los educadores en la que se observa que el objeto de la enseñanza se debate entre cumplir con el programa de estudios o comprometerse con el aprendizaje y progreso del estudiante. Cuando hablamos de que un estudiante recién graduado inicia su práctica de aula y observa en su entorno que la dinámica del ambiente laboral, demanda exclusivamente el cumplimiento del programa de estudios, es fácil entender cómo el objeto de enseñanza se pierde.

Esta pérdida de objeto de enseñanza o pérdida de motivo, es explicada por Engeström (2011), quien señala que los individuos necesitan tener un motivo o razón concreta para dirigir sus esfuerzos. En el caso del profesorado, se requiere que vuelva a identificar la razón de ser de su trabajo, tener claro que el objeto de

enseñanza es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este volver a pensar sobre el objeto de enseñanza es fundamental para que sus acciones sean genuinas y faciliten el progreso de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura.

En este sentido, comprender las creencias del profesorado es el punto de partida para reflexionar acerca de cómo lograr un cambio en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el aula de primaria. Si aceptamos como cierta la hipótesis de que el contexto sociocultural de los docentes es el que influencia la manera en que éstos actúan, debemos entender que la forma en la que se puede alcanzar un movimiento transformativo, es exponer a los diferentes grupos de docentes a espacios de constante cuestionamiento de sus propias prácticas, que les ayude de manera compartida, a redefinir el objeto de enseñanza.

### **La enseñanza de la lengua en la educación primaria: conocimientos y competencias por desarrollar**

Al estudiar la enseñanza de la lengua en la educación primaria costarricense es necesario considerar tres preguntas fundamentales: ¿cómo se ha enseñado y se enseña hoy la lengua española en la educación primaria?, ¿cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela? y ¿qué se enseña sobre lengua española en la educación primaria? A partir de estas preguntas se organiza la presentación de ideas sobre este tema.

### **¿Cómo se ha enseñado y se enseña hoy la lengua española en la educación primaria?**

El sustento teórico de la enseñanza de la lengua española en la educación básica se ha fundamentado en los paradigmas predominantes en la Lingüística y responden, por tanto, a dos etapas claramente diferenciadas: la primera, marcada por la tradición gramatical, concebida como el arte de hablar y escribir correctamente y, la segunda, de reciente aparición, a partir de la segunda mitad del siglo XX, como resultado de la efervescencia en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje con una proyección de integración de diferentes saberes.

Con el propósito de contextualizar ambas tradiciones educativas se esboza el planteamiento teórico expuesto por Gutiérrez Ordoñez (2008) en *“Del arte gramatical a la competencia comunicativa”*; documento en el que se profundiza en ambas tradiciones y se ofrece una propuesta para la enseñanza de la lengua situada en enfoques recientes de la didáctica de la lengua española.

Desde la Grecia antigua las habilidades que poseían relevancia social eran: leer y escribir, pronunciar discursos elocuentes y prácticos, interpretar textos antiguos. Estas destrezas generaron disciplinas aplicadas de carácter didáctico: la gramática

enseñaba a leer y a escribir, la retórica enseñaba a crear discursos convincentes y la filología enseñaba a interpretar y editar textos clásicos. Estas artes gramaticales –gramática, retórica y filología– se mantienen en la enseñanza durante el predominio teórico-metodológico de la gramática tradicional con cuatro sentidos: 1) *Habilitas* que se apoya en un conocimiento, 2) *disciplina* que enseña a hablar y a escribir, 3) *scientia* que describe el sistema de la lengua y 4) *institutio*, género de tratados gramaticales definidos por características muy concretas. Como es de esperar, estas artes poseen una finalidad docente: se presentan como manuales destinados a enseñar las destrezas ligadas al habla y a la escritura.

Las *artes gramaticales* poseen un marcado carácter normativo, rasgo común en todas las épocas y tendencias. En consecuencia, el modelo de norma ha sido uno de los más debatidos en todos los tiempos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX surgen nuevos paradigmas, hecho que permite que los estudios lingüísticos se aborden desde un enfoque interdisciplinar, alimentados por las nuevas disciplinas: Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística del Texto, Pragmática, Semiótica, Análisis Conversacional; en este contexto, surge la Lingüística Aplicada, relacionada en principio con segundas lenguas, pero pronto extendida a otros ámbitos como la enseñanza de la lengua materna. A la vez, el desarrollo paralelo de las ciencias naturales posibilita un mayor desarrollo de otras disciplinas: Psicología, Sociología, Neurociencias, Antropología, entre otras. Todo este crecimiento de la Lingüística y las disciplinas afines viene acompañado de una actitud integradora, indispensable para explicar los aspectos centrales del lenguaje. En virtud de este crecimiento cualitativo de la Lingüística surge lo que denomina Gutiérrez Ordoñez (2008) la **Lingüística de la Comunicación**, en la cual la función comunicativa se convierte en el centro de las nuevas disciplinas teóricas y aplicadas.

Por otra parte, la competencia lingüística, valorada desde la lingüística estructural y generativa, se proponía la descripción y explicación del código lingüístico, mientras que la competencia comunicativa adiciona a esos saberes los conocimientos que le son necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos de conformidad con el contexto.

Los conocimientos que se requieren para el dominio de la competencia comunicativa son: la competencia ejecutiva, la competencia normativa, la competencia discursiva, la competencia pragmática o inferencial, la competencia semiótica y la competencia estratégica. La competencia ejecutiva indica que dominar la lengua no se reduce solo a un saber, al conocimiento del código, sino a un saber hacer, un saber ejecutar. Esta competencia está formada por las

habilidades necesarias para el funcionamiento del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. La competencia normativa está conformada por las normas que aseguran una buena conducta comunicativa. La competencia discursiva está orientada a la producción de textos coherentes (descripciones, narraciones, argumentaciones, conversaciones, entre otros). La competencia pragmática o inferencial construye e interpreta los mensajes como auténticos actos de habla, en los que se entremezclan los significados literales y los intencionales. La competencia semiótica es el saber que nos permite interpretar el valor significativo de las distintas modulaciones fónicas, de los gestos y movimientos que acompañan nuestros mensajes, de la posición y situación corporal del hablante. La competencia estratégica incluye recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos.

Gutiérrez Ordoñez (2008) considera que la competencia comunicativa incorpora todas las dimensiones del antiguo concepto de *arte*, al tiempo que les ofrece el acomodo teórico y el fundamento explicativo. En este sentido, puede decirse que existe una correspondencia entre las nociones de corrección y de habilidad comunicativa. El criterio de corrección pertenece al conjunto de valores que se adquieren al aprender lengua desde la infancia: sea claro, sea cortés, -competencias pragmática-; sea coherente, evite repeticiones, adapte el discurso a la situación, ... -competencia discursiva y conversacional-; no grite, no levante la voz, ... -competencia semiótica-; adecue el discurso, use las normas del lenguaje políticamente correctas, ... -competencia sociolingüística-.

Desde este contexto teórico, la noción de competencia comunicativa entiende las *artes* como *habilidades y destrezas*. Así es como la *lingüística de la comunicación* considera que las destrezas *hablar, comprender, escribir y leer* constituyen capacidades cognitivas complejas en la producción del lenguaje, son un saber práctico, esencial del saber lingüístico, el *saber hacer*, y, por consiguiente, son objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua.

La gramática, concebida como parte del ilustrado ***arte gramatical***, constituye un cúmulo de conocimientos teóricos y prácticas académicas –análisis sintáctico y análisis morfológico- que no se haya directamente relacionados con las habilidades de hablar y de escribir, pero su conocimiento dota de seguridad al escritor en la corrección de sus enunciados. Es obvia la necesidad de estudiar gramática como parte de la competencia lingüístico-comunicativa del hablante.

Al concluir su argumentación Gutiérrez Ordoñez (2008) aporta seis aspectos fundamentales para la programación del currículo docente:



- El aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas posee preeminencia teórica sobre la enseñanza de la gramática.
- La reflexión metalingüística debería realizarse inicialmente a partir de textos, en actividades prácticas.
- La inmensa variedad de textos y producciones lingüísticas debería ser aprovechada en el aula para introducir variedad e interés en las actividades.
- Es indispensable que el cuidado y la vigilancia de las destrezas del bien hablar y del bien escribir sean responsabilidad de todos los docentes.
- La enseñanza de la teoría gramatical ha de ser introducida de forma gradual en la medida que pueda ser entendida.
- No confundir bajo la misma denominación: el desarrollo de la competencia comunicativa y la teoría que enseña las estructuras y funciones de la lengua española.

En el ámbito costarricense Sánchez Corrales (1989), al referirse a la situación de la enseñanza de la lengua española en la educación costarricense, afirma que la enseñanza de la lengua española en Costa Rica “se ha fundamentado en la doctrina gramatical de la Academia y, en menor grado, a partir de 1941, en las aportaciones teóricas de Andrés Bello. En ambos casos la gramática es *arte*: es necesario aprender ciertos principios idiomáticos, que se abstraen del uso culto y, en particular, del discurso literario, para “hablar bien”.

Sánchez Corrales aboga por una redefinición del concepto de lengua española en la educación costarricense y puntualiza la necesidad de una pronta sustitución del modelo de corrección idiomática por el modelo de adecuación comunicativa, en el cual, además de enseñar la norma culta costarricense, se enseñen las otras variedades lingüísticas, permitiendo al educando desenvolverse adecuadamente según la situación comunicativa. Esta nueva visión debe fundamentarse en la investigación y en el diálogo fecundo entre lingüistas, educadores y personas responsables de las políticas educativas.

Murillo Medrano (2002) refuerza la interpretación de Sánchez Corrales (1989) acerca del peso de la herencia normativa legada por la tradición, vigente hasta el siglo-XX y todavía no sustituida por completo. Además, señala los recientes aportes de la dialectología, la geografía lingüística, la pragmalingüística, con el propósito de enmarcar sus propuestas: abandonar la noción de lengua modelo, perfilada a lo largo de los siglos por la tradición gramatical y asumir al lado de la norma académica el concepto de adecuación comunicativa; elaborar materiales didácticos en los cuales se sustituya la noción de corrección idiomática por el concepto de adecuación comunicativa; promover desde la Real Academia y sus afiliadas en los diferentes países una norma estándar con base en la diversidad

lectal del mundo hispanohablante, más accesible a los usuarios de la lengua; enfatizar en la necesidad de que el profesor posea profundos conocimientos de gramática teórica y de sus facetas sociopragmáticas, con el fin de que realice las adecuaciones pertinentes.

Finalmente, este autor señala que la expresión escrita en Costa Rica ha sido tradicionalmente estudiada a partir de temas gramaticales, en estrecha correspondencia con la noción gramatical clásica; es decir, los profesores de lengua se encargan de que el estudiante domine bien la gramática (uso correcto de los verbos, preposiciones, etc.), sin lograr que superen las deficiencias al escribir. Como contraparte se propone que la producción textual parta del componente semántico-discursivo, tomando como conceptos básicos: coherencia, cohesión, montaje discursivo, funcionamiento y estructuración del discurso y los procesos de argumentación.

Tomando en consideración la forma en que se ha enseñado la lengua española en la educación básica en Costa Rica, Murillo Rojas (2008) señala que a partir del año 1995 los enfoques de la enseñanza de la lengua en la educación primaria, grosso modo, se desplazan entre el enfoque gramatical y el comunicativo, considerando como aspectos generales de cada uno de los siguientes elementos que se reseñan en este cuadro:

Cuadro 1

**Enfoque gramatical y enfoque comunicativo: características principales**

ENFOQUE GRAMATICAL O DEL METALENGUAJE	ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se ocupa del conocimiento de los aspectos formales de la lengua.</li><li>• El metalenguaje equivale al estudio de la lengua.</li><li>• El análisis gramatical es un fin en sí mismo.</li><li>• Prioriza en el desarrollo de contenidos gramaticales.</li><li>• La lengua forma parte del grupo de áreas curriculares compartimentalizadas que desarrolla la escuela.</li><li>• El docente es quien posee amplios conocimientos sobre la estructura interna de la lengua y el alumno debe adquirirlos.</li><li>• El alumno debe aprender a describir contenidos específicos de las componentes de la lengua (morfosintáctico, léxico-semántico, fonético y textual)</li><li>• Los recursos didácticos están enfocados hacia la resolución de ejercicios en los que se resalta lo “normativo y formal” versus lo “impropio y contextual”.</li><li>• La evaluación tiene como meta la cuantificación del dominio de contenidos específicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se ocupa de la producción y comprensión textuales.</li><li>• El metalenguaje forma parte del estudio de la lengua.</li><li>• El análisis gramatical está en función de la producción textual.</li><li>• Prioriza el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.</li><li>• Conceptualiza la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos.</li><li>• El docente es un guía en el proceso de construcción de conocimientos.</li><li>• El alumno debe aprender a usar la lengua en contextos reales de comunicación.</li><li>• Los recursos didácticos están enfocados hacia la producción y construcción de conocimientos, en correspondencia con las competencias cultivadas en los estudiantes.</li><li>• La evaluación responde al desarrollo de las competencias comunicativas de los escolares, según su nivel evolutivo y en correspondencia con un tratamiento integrado y secuencial de las competencias específicas por desarrollar.</li></ul>

Fuente: Murillo, Rojas (2008).

En este mismo artículo, Murillo Rojas (2008) constata que en la escuela costarricense se trabaja desde un paradigma gramatical y se omite en la programación lingüística curricular las características evolutivas de los niños y sus intereses.

Los programas de estudio para educación primaria, área de lengua, del Ministerio de Educación Pública (1995, 2001 y 2005), asumen un planteamiento teórico que prioriza las competencias comunicativas sobre las artes gramaticales, pero no se logran incorporar plenamente las estrategias básicas del enfoque comunicativo en el planteamiento didáctico de las cuatro áreas del lenguaje –lectura, escritura, expresión oral y escucha- (Cfr. Murillo Rojas, 2007).

Las últimas propuestas curriculares para primero y segundo ciclos de la educación primaria costarricense, años 2013 y 2014, se comprometen con un diseño teórico y práctico fundamentado en el enriquecimiento de la competencia comunicativa del educando, considerando la competencia normativa únicamente como uno de los elementos por estudiar y priorizando el desarrollo del capital lingüístico y literario del estudiante. En este orden, es necesario conocer las evaluaciones que se realicen de la puesta en marcha de esta nueva reforma, valorada desde las prácticas docentes y el desempeño de los estudiantes.

Antes de concluir este apartado, retomando la pregunta que encabeza la presentación anterior: ¿cómo se ha enseñado y se enseña la lengua española en la educación primaria?, sabemos que, se sigue enseñando de la misma manera a través de los siglos, pero, quizá, la mayor debilidad de esta tradición es que en el “*cómo se enseña*” ha estado por siempre ausente el destinatario, o sea, el estudiante, quien no logra llegar a la meta –ser competente en su lengua- porque las rutas para alcanzarla son complejas y, a veces, no corresponden al desarrollo de su etapa evolutiva ni a sus motivaciones personales. En el siguiente apartado se tratará de responder a la pregunta: ¿cómo aprende el niño la lengua materna?

### **¿Cómo aprende el niño a leer y a escribir?**

Si bien aprender y enseñar son dos verbos hermanos, desde el punto de vista cognitivo y, por tanto, vistos como parte de un mismo proceso denominado enseñanza-aprendizaje, para efectos de este, se atienden de forma separada a fin de centrar la atención en *el cómo aprende el niño la lengua*.

El interés fundamental de la enseñanza de la lengua es ensanchar, con diferentes niveles de especificidad, las micro-habilidades que conforman los tópicos lectura, escritura, expresión oral y comprensión oral. Cada uno de estos ejes constituye un

objetivo curricular que se enseña a partir de una determinada ruta explicitada en los programas de estudio a lo largo de la escolaridad.

Al situarse en diferentes estadios del desarrollo humano, se diferencian los procesos de *adquisición* y *aprendizaje* de la lengua materna. El primero, la *adquisición*, constituye una competencia adquirida en virtud de la estimulación del entorno lingüístico en que el niño se desarrolla y tiene lugar durante los primeros años de vida; no requiere, por tanto, un programa especial de instrucción. El *aprendizaje* demanda un proceso académico reflexivo, consciente y continuado. En este orden, el aprendizaje de destrezas cognitivas complejas como la lectura y la escritura exige atender un proceso planificado, en el que se van superando etapas de manera progresiva, pasando de la automatización (proceso de codificación y decodificación inicial) a la comprensión, valoración e interpretación de diferentes géneros textuales.

Tal como se señaló en el punto anterior, los programas de estudio definen el *qué se enseña* y sugieren el *cómo se enseña*, pero no profundizan en el *cómo aprende el niño*; esta importante parcela del proceso educativo está realmente condicionada por el *saber pedagógico* del docente. Este *saber* se construye mediante la convergencia dialógica de las voces de autoridad presentes en el proceso de formación inicial docente, la experiencia práctica en la mediación pedagógica, la diligente lectura sobre la actuación del niño ante los diferentes problemas que le plantea la lectura y la escritura, la experiencia personal con los procesos de lectura y escritura, el acercamiento reflexivo y crítico a los resultados de investigaciones en el campo de la pedagogía, la neurociencias, la lingüística aplicada, la psicología y otras disciplinas que desde diferentes perspectivas se están ocupando de *cómo aprende el niño la lectura y la escritura*.

Respuestas de *cómo aprende el niño a leer y a escribir* las encontramos en Emilia Ferreiro, en la década del 70 del siglo XX, en sus vastos estudios sobre la psicogénesis de la escritura; esta autora devela el valor de las producciones tempranas y las hipótesis que se plantea el niño antes de iniciar el proceso formal de escritura en la etapa escolar, en el marco de un contexto lingüístico enriquecido y que lo realimenta.

La pedagogía ha asumido diferentes rutas; en antaño se trataba al niño como un pequeño adulto y, por tanto, se pretendía que aprendiera como lo hace este; más adelante, en virtud del desarrollo de disciplinas afines, se destacaron aspectos como la maduración física e intelectual, la necesidad de ofrecer un entrenamiento previo (preparación en el desarrollo de destrezas previas y necesarias para la lectura y la escritura), refuerzos externos ante las respuestas dadas por el niño, la

repetición y la memoria, acercamientos al objeto de estudio de lo general a lo específico o a la inversa de lo específico a lo general y de lo concreto a lo abstracto, el rol del niño en el proceso de construcción de su propio aprendizaje, la 'significancia' del objeto de aprendizaje, la valoración de los conocimientos previos, la preeminencia práctica sobre la teoría, las formas en que procesa el cerebro los estímulos externos desde los aportes de las neurociencias.

*Ese cómo aprende el niño a leer y a escribir* se leyó según la óptica destacada en cada momento histórico y se cristalizó en métodos y metodologías específicas que se extendieron mediante programas de estudio y libros de texto. En este orden de ideas se pasa de una preocupación desmedida por el proceso inicial de lectura a una visión de la lectura a lo largo de la escolaridad y valorada como proceso que forma parte de la competencia lingüística, comunicativa y literaria del educando.

Respecto de la escritura, inicialmente se pensaba que el niño aprendía mediante la copia, la repetición de grafismos y la transcripción descontextualizada. El escolar debía esforzarse para ofrecer un producto acabado, que se valoraría según el nivel de estudios que cursaba. En un segundo momento, se consideró que el alumno aprendía a escribir siguiendo tres etapas básicas que suponen una pre-escritura, una escritura y una re-escritura, modelo lineal que aseguraría un escrito aceptable. El tercer momento, plantea que el niño aprende a escribir como parte de un proceso, dando más énfasis a la comunicación y al uso de la lengua.

Las Neurociencias, por su parte, hacen hincapié en que la lectura supone “dos conjuntos de regiones cerebrales que ya están presentes en la infancia: el sistema de reconocimiento de objetos y el circuito del lenguaje. La adquisición de la lectura tiene etapas importantes: la etapa pictórica, breve período en que los niños fotografían algunas palabras; la etapa fonológica, en que aprenden a decodificar grafemas en fonemas; y la etapa ortográfica, en que el reconocimiento de palabras se vuelve rápido y automático”. (Dehaene, 2014: 235)

Al asumir los aportes de las Neurociencias, se considera que el cerebro aprende a leer a partir de una entrada visual de letras que se asocian con un referente sonoro y que se integran al circuito general del lenguaje, o sea, a la competencia comunicativa y lingüística de la persona, dicho de otra manera, sus capacidades de expresión y comprensión oral y escrita. Aprender a leer y a escribir, requiere entonces, de un desarrollo fecundo de todas las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir- y las destrezas asociadas a estas.

Desde esta última perspectiva el aprendizaje fónico de la lectura inicial es el más recomendado: “es necesario que el proceso de reconocimiento de las letras sea

tan automático que todos los recursos mentales del chico puedan concentrarse en el sentido del texto. La idea es transferir el automatismo de la lectura a los circuitos de la parte posterior del cerebro, de tal manera que el córtex prefrontal se libere para el razonamiento sobre el sentido”. (Comunicación personal, Dehaene 2018)

Para concluir este apartado, es importante destacar que, pese a que en Costa Rica ha habido un gran apego a la tradición en la enseñanza de la lengua en los programas de estudio, a nivel de programación curricular en los programas de Español (2013, 2014) se ha hecho un gran esfuerzo para atender el *cómo aprende el niño* desde una posición sustentada en los siguientes aspectos: el neuro desarrollo, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, el respeto por el desarrollo evolutivo del niño, la comprensión de que la lectura y la escritura se construyen como procesos de aprendizaje graduales a lo largo de la escolaridad.

### **¿Qué se enseña cuando se enseña lengua española en la educación primaria?**

Al enfrentarnos ante esta nueva pregunta podríamos responder: se enseñan hábitos de lectura, se promueven experiencias lingüísticas enriquecidas, se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir-, se estimula la competencia literaria y, se estudian temas sobre teoría gramatical y literaria. Todo lo anterior, según los programas de estudio (MEP: 2013, 2014), desde un enfoque comunicativo y funcional, ajustado a los conocimientos previos de los educandos y con una proyección desarrollista se proyectan las metas educativas individuales y grupales.

Los ejes curriculares señalados son similares a los encontrados en otros sistemas educativos, pues constituyen competencias básicas por desarrollar en la educación primaria. El problema radica en el énfasis que se otorga a cada uno de ellos y el tipo de mediación pedagógica que se actualiza en las aulas de educación primaria. Por razones de organización del texto nos detendremos en cada uno de estos aspectos de forma independiente.

- Hábitos de lectura y experiencias lectoras.
- Promoción de experiencias lingüísticas enriquecidas.
- Desarrollo de habilidades lingüísticas: articuladas.
- Hablar: expresión oral formal.
- Escuchar: educar la escucha /escucha atencional.
- Leer: aprender a leer / desarrollo de la comprensión de lectura.
- Escribir: aprender a escribir / proceso de composición.
- Competencia literaria.
- Nociones de gramática: temas gramaticales y normativa académica.

## Hábitos de lectura y experiencias lectoras

Indiscutiblemente la creación de hábitos de lectura en la población estudiantil costarricense constituye el preámbulo para lograr que algún día Costa Rica sea una sociedad lectora. Ante este reto es oportuno reflexionar sobre el cómo se crean hábitos de lectura y la influencia de la escuela en este aspecto socio-educativo.

Para Guthrie (2013) la creación de hábitos de lectura requiere necesariamente de la previa *motivación por la lectura*. Ahora bien, la motivación ante la lectura se manifiesta a partir de la evidencia de *valores, creencias y conductas* relacionadas con esta actividad. Existen tres tipos de motivaciones que conducen al estudiante hacia la práctica lectora: *interés, dedicación y confianza* –interest, confidence, dedication-. Los estudiantes pueden mostrar uno o los tres tipos de motivación simultáneamente. Para el desarrollo de cada una de estas motivaciones, la interacción con el adulto es condición sine qua non. Seguidamente se describe cada una de ellas.

El *interés* se manifiesta mediante el disfrute de la lectura de un libro, el entusiasmo por un autor o el deleite al encontrar una nueva información y requiere de un modelo lector que lea con entusiasmo y comparta sus lecturas con los niños.

La *confianza* tiene como base la confianza que la persona tenga en sí mismo. En este caso, el lector cree que tiene una competencia lectora que le permite tener éxito en el ambiente escolar y es, por tanto, la motivación más vinculada con el logro escolar. En este sentido el docente debe proyectar su certeza de que el niño es capaz de progresar en los procesos de lectura y escritura y realzar su sentido de capacidad, a fin de que el niño crea en sí mismo y, en consecuencia, se visualice como lector y escritor.

La *dedicación* se afianza con la convicción personal de que leer es importante; la dedicación respondería a la voluntad de leer, lo cual implica *esfuerzo, tiempo y persistencia* (Cfr. Guthrie, 2013).

Los estudiantes dedicados consideran la lectura como un vehículo para aprender, disfrutar y comúnmente lo asocian con el éxito escolar y profesional. Estas variables *tiempo, esfuerzo y persistencia* se deben vivenciar en el aula de clase mediante la creación de rutinas de lectura. En el caso de la programación curricular costarricense, la variable *tiempo* se proyecta desde preescolar hasta undécimo año en los programas de Educación Preescolar, Español Primaria y Español Secundaria, dedicando explícitamente un tiempo para la lectura. Ahora bien, para que este tiempo dedicado a la lectura se constituya en un verdadero indicador de la presencia de hábitos de lectura o de su génesis debe enlazarse con el *interés*, muy ligado a la temática o al género literario preferido por los niños. En este caso



también el acompañamiento docente es un requisito fundamental para que colabore con el niño en la búsqueda y descubrimiento de sus propios intereses.

El *esfuerzo* y la *persistencia* constituyen requisitos para el dominio de las competencias básicas –entre estas la lectura- que por definición se logran superando diferentes etapas de un mismo proceso y entrelazas con la variable *tiempo* darán como resultado un potencial lector con dedicación hacia la lectura. Indiscutiblemente estos otros dos aspectos requieren de intenciones docentes programadas en correspondencia con la claridad del cómo se construyen los hábitos de lectura.

En el contexto costarricense es explícito en la programación curricular (2013, 2014), el valor de la variable *tiempo* para la creación de hábitos de lectura y la consecuente disposición para generar experiencias lectoras; además, de un interés evidente en que el docente se constituya en un *modelo de lectura*. Estos serían los componentes que se privilegian para la creación de hábitos de lectura; queda pendiente a nivel de investigación valorar si nuestros niños han logrado consolidar hábitos de lectura o si las dos variables elegidas son insuficientes y deben añadirse otros esfuerzos.

### **Promoción de experiencias lingüísticas enriquecidas**

La promoción de experiencias lingüísticas enriquecidas, según Murillo (2008), parte de la convicción de que la lengua en el currículo escolar tiene como objetivo fundamental enriquecer las habilidades lingüísticas del alumnado, con el fin de posibilitar la negociación de significados y la elaboración de conocimientos en las diferentes áreas de estudio. En este contexto cuantas más oportunidades tenga el alumnado de controlar sus propias estrategias del lenguaje, más éxito tendrá en la resolución de las tareas escolares y extraescolares que impliquen la activación de procesos de comprensión, construcción, interpretación y de reconstrucción del conocimiento. Además, contará con las herramientas necesarias para expresar emociones y sentimientos que le permitan afrontar asertivamente los diferentes niveles cognitivos/lingüísticos/afectivos que intervienen en la interacción comunicativa cotidiana y en la académica.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas se desarrollan simultáneamente realizando aprendizajes y construyendo conocimientos, función principal de la escolarización. Por tanto, las habilidades de explicación, argumentación, justificación, narración, descripción, se desarrollan en situaciones interactivas, en las que sea necesario actualizar los tipos de discurso que requieran la presencia de alguno de esos textos. Por ejemplo, se aprende a argumentar exponiendo diferentes puntos de vista o posiciones respecto de un tema que surge de la cotidianidad, de la realidad social

presentada por los medios de comunicación, de situaciones conflictivas de la comunidad, de la pertinencia o no de un tema de estudio, entre otros. De la misma forma que a narrar se aprende a partir de la oralización de las historias de vida de nuestros padres y abuelos, de la reconstrucción de cuentos, de la recapitulación de las actividades realizadas en un determinado momento del contar algo, respetando las características propias de estos tipos de discurso.

En otras palabras, el área de lengua en el contexto de la macroprogramación del currículum escolar integral –que usualmente está organizado en programas independientes (Matemáticas, Español, Ciencias, Estudios Sociales)- debe conceptualizarse como área instrumental para la construcción o reconstrucción de conocimientos y para la socialización.

El lenguaje formará parte del currículum: “como sistema de comunicación en el aula y en la escuela; medio de aprendizaje (aprender los conocimientos de las diferentes áreas) y como objeto de aprendizaje” (Gómez, 2000: 24).

En el contexto escolar costarricense las disciplinas de estudio (Español, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias) se distribuyen en la planificación diaria y semanal por lecciones, cada una de cuarenta minutos. En este marco el educador debe organizar, por semana, diez lecciones de Español, ocho de Matemáticas, seis de Ciencias y cuatro de Estudios Sociales; dos para las complementarias, en caso de que las haya (Educación Religiosa, Educación Física, Educación Musical, Educación para el Hogar y Artes Plásticas) y una lección diaria de lengua extranjera, en las escuelas que cuentan con este recurso. (Fuente Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Curricular).

La programación fragmentada del currículum escolar ha sido ampliamente analizada y, en términos generales, se ha constatado su inoperancia para integrar de una manera práctica los *saberes* que pretende transmitir la escuela. (cfr. Aránega y Demenech, 2001). Por consiguiente, también impide la visualización de la lengua como un área instrumental que, en una situación óptima, atraviesa todas las actividades escolares y promete éxito en la apropiación y comprensión de los contenidos curriculares que desarrolla la escuela primaria.

La meta, en consecuencia, será abordar el estudio de la lengua desde un enfoque comunicativo e integral, lo que requiere una práctica profesional docente orientada hacia el enriquecimiento de la competencia comunicativa y una disposición de asumir cualquier espacio escolar como oportunidad para la enseñanza aprendizaje de la lengua.

### **Desarrollo de habilidades lingüísticas de forma articulada**

La programación curricular de primero y segundo ciclos, área de Español, explicita que se deben trabajar las habilidades hablar, escuchar, leer y escribir y describe los subcomponentes de cada una y su consecuente tratamiento didáctico. Seguidamente se reseña de forma sucinta cada una de estas habilidades, según se tratan en los programas de estudio, Ministerio de Educación Pública (2013 y 2014).

La *habilidad lingüística lectura* comprende el aprendizaje inicial de la lectura – apropiación del código alfabético- y el desarrollo de la lectura comprensiva. La creación de hábitos de lecturas y el desarrollo del gusto lector se presentan en el punto no. 1 de este apartado. Además, se adiciona el desarrollo de competencias para la interpretación de otros textos culturales como las obras de arte, promovida en segundo ciclo escolar mediante la estrategia *Piensa en Arte*.

La *habilidad lingüística escritura* involucra el aprendizaje inicial de la escritura convencional –apropiación del código alfabético-, el proceso de producción de diferentes géneros textuales y la normativa académica correspondiente a la escritura.

La *habilidad lingüística expresión y comprensión oral* –hablar y escuchar- se presentan de forma integrada y se consideran habilidades básicas para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas. Es oportuno señalar que en el diseño de las unidades de aprendizaje se diferencian los aprendizajes individuales y colectivos que corresponden a cada una de estas habilidades. Tal como corresponde teóricamente estas dos habilidades se entrelazan con las señaladas anteriormente -lectura y la escritura-, por ejemplo: se promueve la escucha atencional, analítica y crítica de textos literarios, se producen textos para situaciones formales y no formales, se posibilitan los intercambios verbales sobre experiencias personales y sobre textos leídos o escritos por los escolares, etc.

Es indispensable, desde el punto de vista didáctico, trabajar estas habilidades como parte integral de la competencia comunicativa del niño y no como áreas desligadas. Cabe señalar que el aspecto más débil de la propuesta en comentario es la *evaluación del proceso* de desarrollo de cada niño, concretizado en niveles de logro por habilidad lingüística y año escolar. Sin duda es una tarea todavía pendiente en la educación primaria costarricense.

### **Competencia literaria**

La propuesta oficial (2013, 2014) plantea que la comprensión lectora, el gusto por leer y el gusto por la literatura se desarrolla simultáneamente. Si bien esta posición es acertada no debe obviarse el hecho de que cada eje posee objetivos propios.

El propósito de la literatura en la Educación Primaria consiste en utilizar la lectura de la obra literaria como fuente de placer y de enriquecimiento personal (MEP, 2013,2014). En este contexto las estrategias didácticas propuestas giran en torno del acercamiento del estudiante a diferentes géneros literarios, en la apertura de espacios de expresión creadora, la disposición de libros de lectura literaria, la introducción del lenguaje literario, el desarrollo del gusto por la lectura, todo esto acompañado de un buen modelaje docente, o sea, de la proyección del docente como lector activo. Es oportuno señalar que este programa incluye, como parte de la temática correspondiente al desarrollo de la competencia literaria, el estudio de metalenguaje literario (metáfora, símil, etc.)

En este sentido, la propuesta oficial es explícita en la importancia que conlleva la exposición del niño a la literatura oral o escrita. Adicionalmente, esta propuesta educativa se completa mediante la puesta en práctica del *Plan Nacional de Fomento a la Lectura*, emitido por el Consejo Superior de Educación (acuerdo No. 02-30-05) y otros documentos como la circular DVM-AC-00015-2017 que señalan estrategias de cumplimiento obligatorio relativas a la lectura, lecto-escritura y al programa *Piensa en Arte*.

### **Nociones de gramática: temas gramaticales y normativa académica**

Este último aspecto corresponde a la competencia normativa centrada en el uso de la escritura con ortografía (ortografía de la sílaba y de la palabra), la correcta acentuación gráfica (reglas de acentuación), la puntuación del texto escrito y el uso de vocabulario pertinente según la situación comunicativa. Además, se incluyen los temas gramaticales: análisis sintáctico de estructuras oracionales básicas (sujeto, verbo, predicado o complementos del verbo), distintas clases de palabras y sus categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombres, artículos, etc.) y aspectos básicos de morfología (raíces y afijos). En este mismo orden se incluye elementos de cohesión textual: puntuación (externa e interna) y conectores textuales.

Como se señaló al inicio de este apartado, es necesario considerar cada uno de los aspectos presentados como parte de la educación lingüística y literaria del escolar; el problema en la enseñanza de la lengua podría presentarse si se enfatiza un solo

aspecto en detrimento de los otros, situación que ha sido regular en el sistema educativo costarricense: se han sobrevalorado los temas gramaticales y la normativa académica en detrimento del desarrollo de la competencia comunicativa y literaria de los escolares.

## **Análisis de la encuesta aplicada a docentes de primaria de I y II ciclos**

El análisis de los hallazgos de la encuesta aplicada a los docentes se organiza en cinco secciones estrechamente ligadas a objetivos que guían esta investigación: Conocimiento, valoración e implementación del Programa de estudio de Español. Formación inicial y continua del docente de educación primaria. Niveles de aplicación del Programa de estudio de Español: enfoque de la asignatura. Las prácticas de lectura y escritura en las aulas de educación primaria. Las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y su relación con el ejercicio de la profesión docente.

Antes de entrar en el análisis de cada una de las categorías previamente mencionadas es necesario describir el perfil de los docentes encuestados. De acuerdo con el análisis de la muestra, el 98% son mujeres, con edades superiores a los 45 años (48%); además, un porcentaje significativo posee un nombramiento en propiedad (76%), cuya experiencia mayoritariamente se ubica entre los 16 y 25 años (44%), cabe indicar que el 78% pertenecen al grupo profesional más alto, PT6, establecido en los regímenes de la nómina del MEP.

### **Conocimiento, valoración e implementación del Programa de Español según los docentes**

Este apartado resume los principales hallazgos encontrados en la consulta realizada a 364 maestros de 143 escuelas de la Gran Área Metropolitana de San Jose, sobre sus concepciones acerca de enseñanza de la lectura y la escritura, así como sus percepciones del Programa de Español vigente.

#### *Conocimiento y valoración del Programa de Estudios de Español*

A grandes rasgos, puede definirse un programa de estudio como un documento que presenta el diseño teórico-metodológico de un modelo educativo estructurado y define, al menos, las aspiraciones educativas y el perfil de actuación pedagógica de una nación. En este sentido, los programas de español para la Educación Primaria (MEP, 2013, 2014) son los documentos oficiales que explicitan la política educativa que rige el actuar pedagógico en el país, el enfoque general de la enseñanza de la asignatura, los perfiles de salida proyectados, las orientaciones didácticas y la propuesta general de evaluación. Además, describen las unidades didácticas, los

contenidos curriculares y ofrecen una nutrida propuesta de estrategias de mediación pedagógicas.

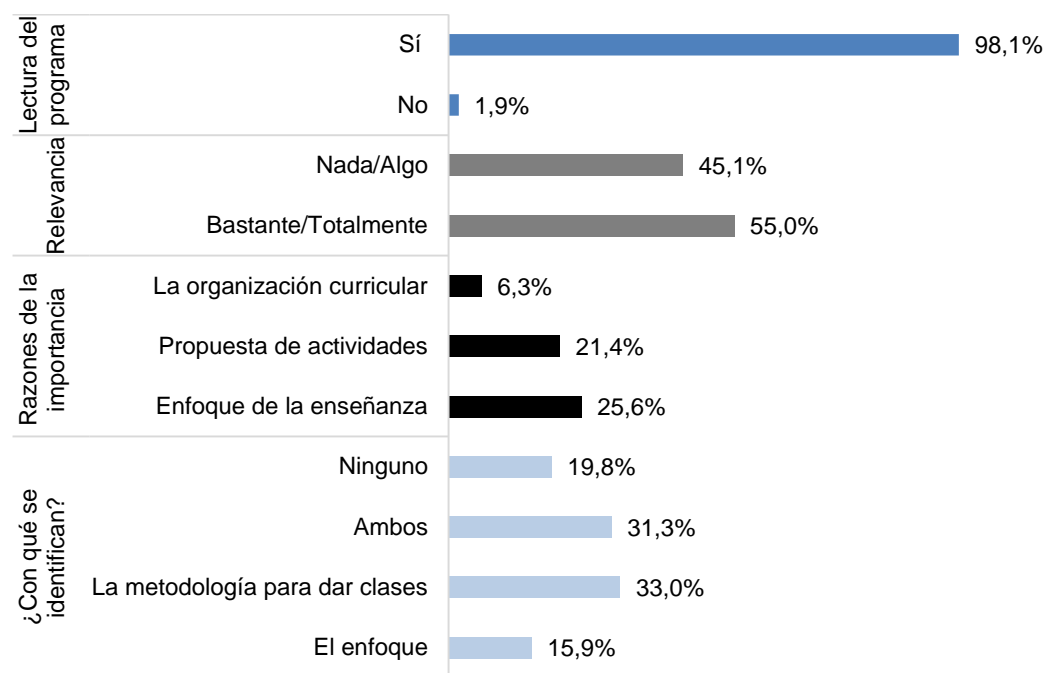
Un programa de estudio es un documento de consulta y de uso cotidiano para el profesional docente, por lo que su lectura requiere del reconocimiento de sus partes, del estudio de sus fundamentos político-educativos, pedagógicos y de la estructuración de los contenidos curriculares. A la pregunta realizada a los docentes encuestados sobre si: ¿Ha leído el programa de español vigente?, el 98% respondió que sí (Gráfico 1). Cabría preguntarse ¿cómo leyeron el programa? y ¿qué secciones leyeron?

En este mismo orden, solamente un 54,9% considera que el programa de estudio como un documento relevante, cuando es uno de los pilares del trabajo docente, unido al niño y su competencia comunicativa-lingüística, los saberes del docente, la infraestructura, etc. Por otra parte, quienes consideran el programa de estudio relevante señalan como razones de su opinión: 'el enfoque de enseñanza' (25,55%) y 'la propuesta de actividades' (21,43%) y solamente un 6,32% considera valiosa la 'organización curricular'(Gráfico 1).

Ante la pregunta ¿con qué aspecto del programa se siente identificado? los entrevistados responden 'la metodología' en un 32,97% de las veces, 'el enfoque' un 15,93%, 'ambos' un 31,32% y 'ninguno' un 19,78%. Quizá el dato más llamativo sea el rubro "ninguno" (gráfico 1), lo que evidencia que casi un 20% de los docentes no se siente identificado con el programa de estudio de español, ante estas respuestas podríamos preguntarnos ¿cómo orientan el proceso de enseñanza de esta asignatura?

### Gráfico 1

**Valoración del Programa de Estudios de Español por parte de los docentes encuestados, según diversas características** (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Al relacionar la información anterior con la formación inicial de los docentes indagada mediante la pregunta ¿cómo valoraría la formación de grado que recibió en la universidad en cuanto al estudio, lectura y análisis de los programas de español del MEP? el 50% de los docentes respondió no haber tenido ningún o poco acercamiento con este documento. Este resultado es relevante en la medida que permite llamar la atención respecto a la falta de articulación que parece estarse dando entre el proceso de formación inicial de los docentes de primaria, el conocimiento del programa en dicha formación y las implicaciones que esto puede tener sobre el trabajo en las aulas. Este problema de articulación se corrobora con la respuesta dada ante el enunciado: “cuando se piensa en la lectura y la escritura se las relaciona generalmente con obligatoriedad y muy pocas veces se las relaciona con una actividad placentera y agradable”, en la que 74,72% de los docentes estuvo de acuerdo con esa aseveración; a todas luces contraria a los planteamientos del programa en cuestión.

En conclusión, el conjunto de valoraciones emitidas por los encuestados permite inferir que si bien estos dicen haber leído el programa no lo conocen con profundidad.

### Implementación del Programa en las aulas

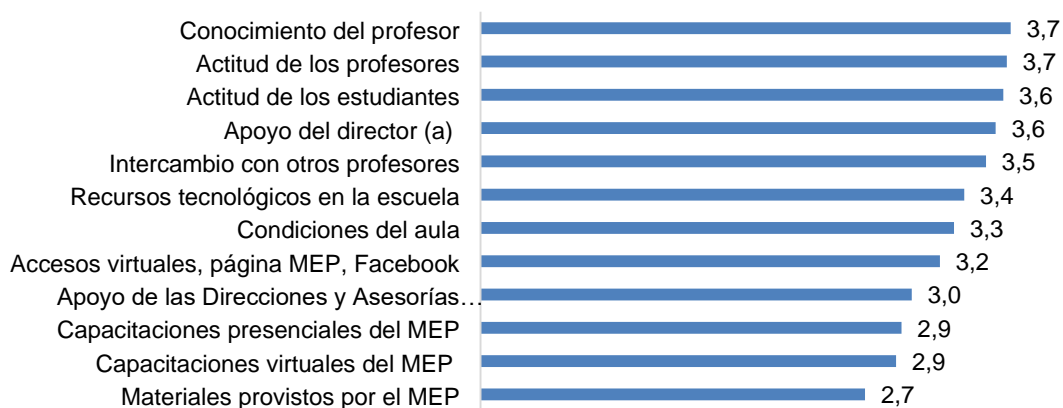
Indagar acerca de la implementación del Programa es importante para aportar elementos que ayuden al MEP a lograr una aplicación exitosa del mismo. En esta línea se les pregunto a los docentes sobre aspectos que obstaculizan o favorecen la puesta en práctica del programa de estudio. En opinión de los 364 docentes entrevistados, el conocimiento del profesor es el factor que más favorece la implementación exitosa del programa del MEP. Esto a pesar de que un 68% considera débil su formación profesional en el área de lectura y de escritura como se señaló anteriormente.

El gráfico 2 muestra el promedio de la calificación que los docentes encuestados dieron a varios factores en una escala de 1 a 5, donde 1 es nada y 5 mucho. Tal y como se observa el 'conocimiento del profesor', 'la actitud del profesor', 'actitud de los estudiantes', 'apoyo del director de la escuela', 'condiciones del aula' e 'intercambio con otros profesores' son factores más valorados para una implementación favorable del programa de español.

Por otra parte, las capacitaciones del MEP –presenciales y virtuales- y los materiales provistos por el MEP, así como el apoyo brindado por las Direcciones Regionales y Asesorías Pedagógicas Regionales, son los factores que en criterio de los docentes entrevistados menos han favorecido la implementación del programa de español. Es conveniente señalar que en la encuesta realizada a los docentes no se especificó el origen de las capacitaciones: regionales o centrales.

#### Gráfico 2

#### Puntuación promedio<sup>a/</sup> de los factores que favorecen la implementación del Programa de Estudios de Español, según los docentes.



<sup>a/</sup>Se obtiene un promedio de la escala de valoración de 1 a 5 dada por los docentes, donde 1 es que no favorecen en nada, y 5 que favorecen mucho.

Fuente: Elaboración propia.



## **Formación inicial y continua del docente de Educación Primaria.**

### Formación inicial en el área de lengua

Previo a la descripción de los datos conviene reflexionar en torno del cómo se forman los docentes en las áreas de lectura y escritura y cuál es la repercusión de esa formación en el desempeño de su labor docente. De acuerdo con Domínguez (2007), la gran dificultad en el logro de las metas educativas respecto de la lectura y la escritura radica en que “muchas veces el propio docente, en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no ha logrado proveerse del mínimo de recursos que le permitan distinguirse como un lector o escritor competente. En muchos casos, la falta de práctica en esos procesos lo ha colocado en una situación tan precaria como la de los estudiantes a quienes deberá formar”.

En este mismo sentido, Emilia Ferreiro (2001) advierte acerca de las exiguas competencias en lectura y escritura de muchos docentes y su relación con los resultados de los niños. Puede inferirse entonces, que la formación inicial docente en procesos de lectura y escritura debe contemplar dos aspectos básicos: 1) el desarrollo de competencias en lectura y escritura en el futuro educador y 2) el conocimiento teórico y práctico de cómo se aprende y cómo se enseña lectura y escritura a lo largo de la escolaridad.

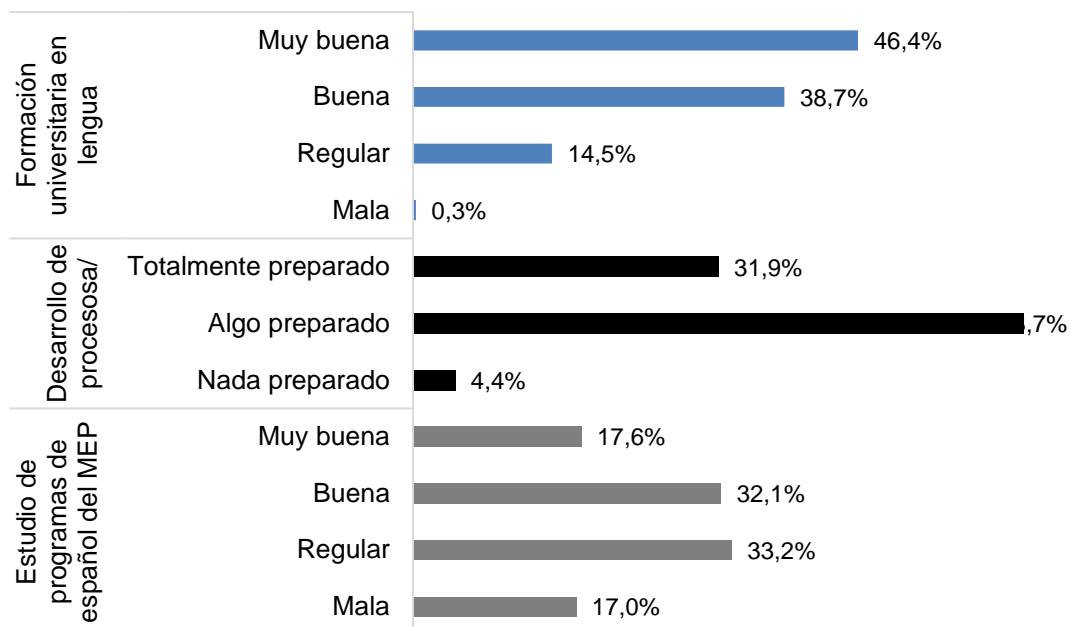
Es de esperar que una formación profesional responsable prepare al docente en esos dos ámbitos y le provea una seguridad tal que cuando se le cuestione sobre esa formación responda que está totalmente preparado para enseñar lectura y escritura. La situación en Costa Rica dista de ese ideal, pues solamente un 31,9% de las personas encuestadas dijeron sentirse totalmente preparadas para enseñar estos aspectos del área del lenguaje. Un 63,8% de los docentes dice actuar con algo de preparación y un 4,4% sin ninguna preparación (gráfico 3).

También se le solicitó que valorara su formación universitaria en el área de lengua –lectura y escritura- y el 85,2% afirma que su formación fue entre muy buena (46,4%) y buena (38,7); sin embargo, persiste un grupo importante que la considera como regular o mala (14,8%), ver gráfico adjunto. Ante estas evidencias, la credibilidad en la formación profesional también dista de ser la óptima.

### Gráfico 3

#### Valoración de los docentes encuestados para la enseñanza de la lengua (lectura-escritura), según distintas características.

(en porcentajes)



<sup>a/</sup>Se refiere a qué tan preparado se siente el docente para el desarrollo de procesos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura.

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Con el propósito de describir puntualmente algunos aspectos claves asociados a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, se les solicitó a los docentes que mediante una escala –mala, regular, buena, muy buena- valoraran su formación inicial y continua en los ejes temáticos lectura y escritura, a fin de identificar sus fortalezas y debilidades.

Respecto de la lectura, se incluyeron cinco ítems relativos a: evaluación del progreso de la lectura; estrategias para desarrollar hábitos lectores; estrategias para trabajar la fluidez de la lectura; integración de la lectura en diferentes áreas curriculares y estudio de estrategias de interpretación de textos literarios. En el caso de la escritura se indagó sobre evaluación del progreso de la escritura, estudio de diferentes secuencias textuales y su estructura básica, y la gramática y su didáctica a lo largo de la escolaridad.

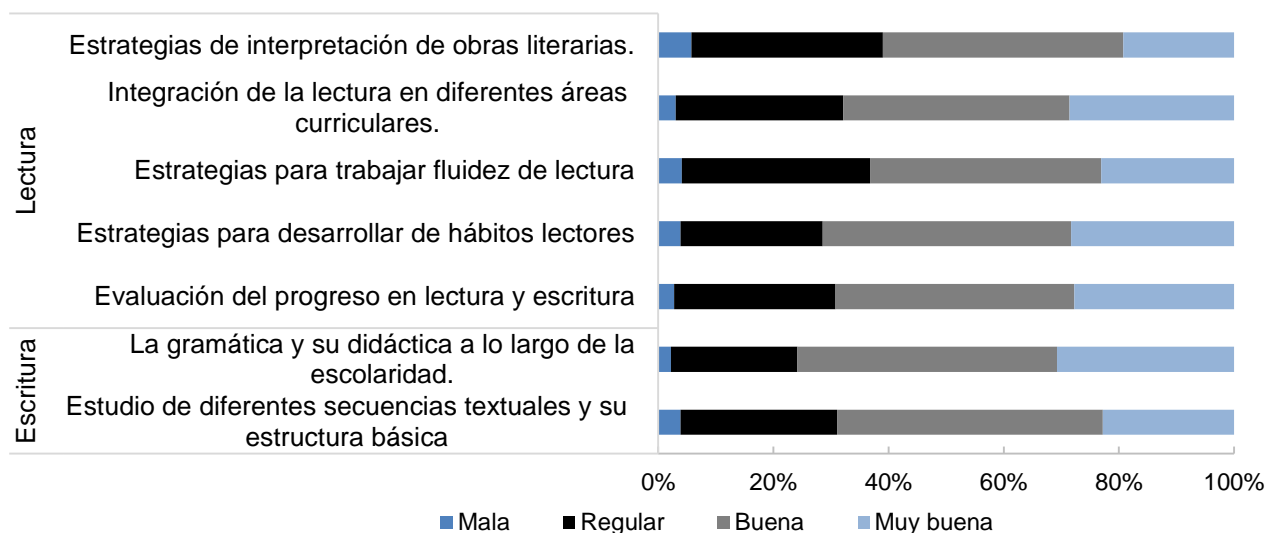
Los datos revelan que en promedio cerca del 70% manifiesta contar con conocimientos buenos o muy buenos en estos ámbitos, sin embargo, el 30% señala que su formación universitaria fue mala o regular en los ejes evaluados. Las principales debilidades de los docentes se identifican en los temas relacionados

con estrategias trabajar fluidez de lectura con los escolares (velocidad, precisión y expresividad) pues cerca de una cuarta parte de los encuestados indica que su formación inicial en este aspecto fue regular o mala.

En el caso de los conocimientos metodológicos los ítems objeto de consulta fueron: estrategias para el desarrollo de la producción textual, estrategias para el desarrollo de la lectura comprensiva, enfoques de la enseñanza de la lengua, desarrollo de habilidades expresivas para lograr una adecuada mediación didáctica. Si bien, en promedio el 70% de los docentes manifiesta contar con conocimientos buenos o muy buenos en los ejes evaluados, el 30% los califica como malos o regulares, esta percepción es mayor para el caso del estudio de diferentes enfoques para la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad, que resultó ser el ítem peor evaluado por el 35% de los encuestados (gráfico 4).

#### Gráfico 4

**Valoración de la formación universitaria de los docentes encuestados, según conocimientos teóricos en lectura y escritura** (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Si consideramos que una buena proyección pedagógica está mediada por los saberes docentes y sus respectivas concepciones, estos datos ponen de manifiesto que hay una marcada debilidad en la formación docente, hecho que incide y puede ayudar a explicar, como ya se mencionó, las limitadas competencias de los niños de primaria están logrando en lectura y escritura.

## Formación continua de los docentes en servicio

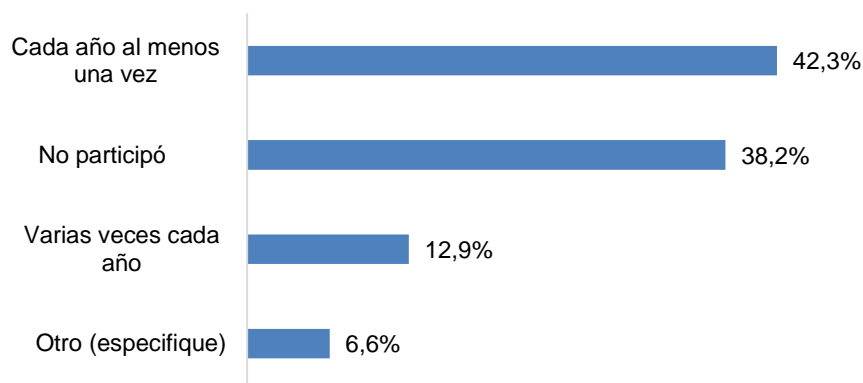
La formación continua se valora en este documento a partir de la frecuencia con que se asiste a actividades formales (cursos, talleres, conferencias, etc.) y se indaga puntualmente sobre la pertinencia de las “capacitaciones”, o sea, actividades de formación continua, realizadas en torno de los programas de español (2013, 2014).

El 38% de los docentes encuestados indican que no participaron en ningún tipo de capacitación relativa a temas de lectura y escritura durante los últimos tres años, el 42% lo hizo al menos una vez al año y un 12,9% varias veces al año (gráfico 5).

### Gráfico 5

#### Participación de los docentes encuestados en los últimos 3 años en actividades de formación continua sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Respecto de los materiales o recursos que ha recibido el docente para facilitar la implementación de los Programas de estudio de Español, el 71,43% ha recibido el programa de estudio impreso, pero un 28,57% dice que no cuenta con este recurso básico para el ejercicio de su profesión. Acerca de las capacitaciones presenciales, el 56,87% dice haberlas recibido y un 7,97% lo hizo mediante el sistema en línea (gráfico 6).

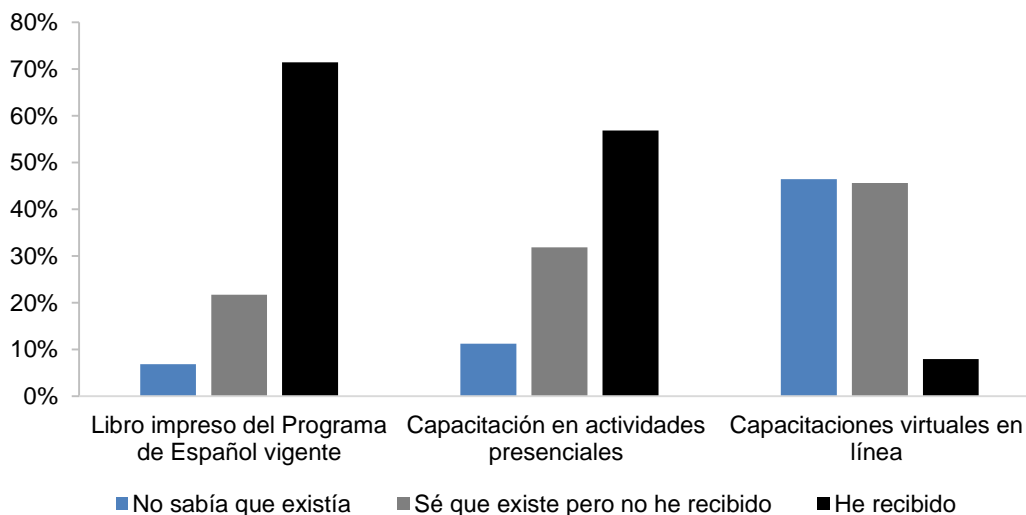
De acuerdo con información oral, suministrada por la Asesoría Nacional de Español, el Ministerio de Educación envió programas suficientes a las direcciones regionales, con el fin de cada docente de primer ciclo y de educación especial tuviera su propio programa. También se siguió la misma práctica con los maestros que impartirían segundo ciclo y que fueron capacitados en el año 2014. En

consecuencia, todo docente debería contar con un ejemplar en físico del programa de estudios (Evelyn Araya, MEP, Comunicación, personal)

### Gráfico 6

#### Materiales o apoyos recibidos por los docentes encuestados para implementar el programa de estudio de español vigente.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

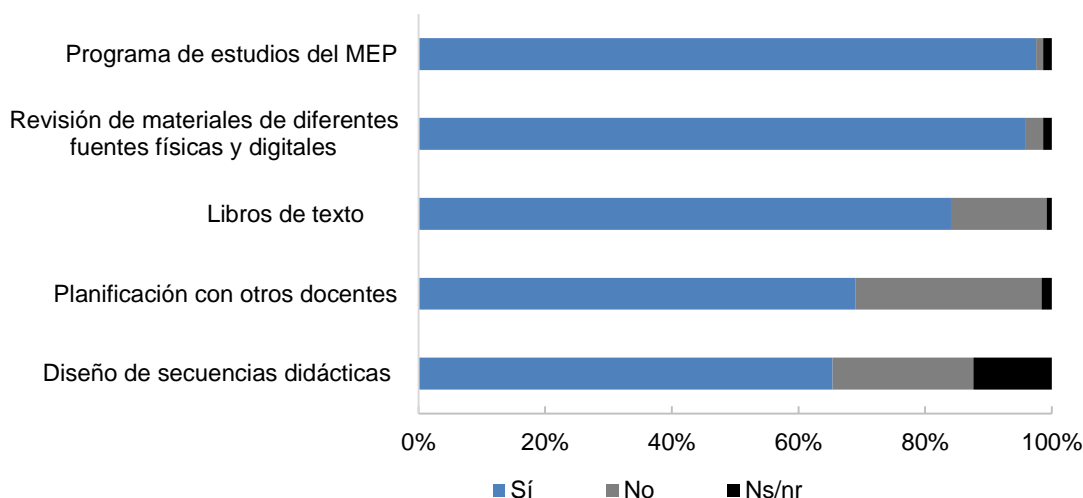
Como apoyo a la programación curricular, los recursos que más utilizan los docentes son: el programa del MEP (97,53%), revisión de diferentes materiales (95,88%), libros de texto (84,07), la planificación con otros docentes (68,96%) y diseño de secuencias didácticas (65,38) (gráfico 7). Nótese que los dos últimos aspectos son básicos en la planificación didáctica en comunidades educativas donde se privilegian el desarrollo de competencias básicas, la lectura y la escritura entre estas, y el respeto a los procesos educativos y de desarrollo de los niños.

Queda pendiente para una próxima investigación ahondar en los recursos denominados *diferentes materiales* y *libros de texto*, ambos muy utilizados por los docentes, aspecto que podría ser una ganancia si esos materiales comulgan con el enfoque comunicativo o una pérdida si se alejan sustancialmente del espíritu de la política curricular nacional para la lectura y la escritura.

### Gráfico 7

#### Recursos utilizados por los docentes encuestados a la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del año escolar.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

#### Niveles de aplicación del plan de estudio de español: enfoque de la asignatura

El enfoque general de la asignatura de español, tal como se especifica en los programas de 2013, 2014, se orienta hacia un enfoque comunicativo y busca, por tanto, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del educando. Con el propósito de situar los niveles de aplicación del programa de estudio se indagó en torno de actividades o prácticas correspondientes al enfoque comunicativo y al gramatical, a fin de determinar si la mediación pedagógica se atiende desde una u otra perspectiva o se da un proceso de transición entre ambas.

En términos generales el enfoque gramatical o del metalenguaje, se ocupa de conocimiento de los aspectos formales de la lengua y prioriza en el desarrollo de contenidos que el alumno debe dominar. El comunicativo, por su parte, se ocupa de la producción y comprensión textuales, sin obviar el análisis gramatical, el cual se estudia en función de la producción textual del niño.

En el enfoque comunicativo el rol activo del estudiante y la calidad y cantidad de sus interacciones grupales es una prioridad en el proceso educativo, así como la integración de las habilidades comunicativas –hablar, escuchar, leer, escribir- en la gestión didáctica. Como contraparte, el enfoque gramatical se orienta hacia la búsqueda de la homogeneidad grupal y procura el estudio de las habilidades lingüísticas de manera aislada.

Seguidamente se puntualiza algunos aspectos del quehacer docente en los que se identifican prácticas cotidianas de lectura y escritura de corte tradicional:

Las actividades docentes tienden hacia el tratamiento de las habilidades comunicativas como parcelas independientes, estas se pueden observar con detalle en el gráfico 8. En una actividad de lectura el 66% prefiere que los estudiantes se aboquen **siempre o casi siempre** solo a leer y no permiten que comenten sobre sus experiencias lectoras.

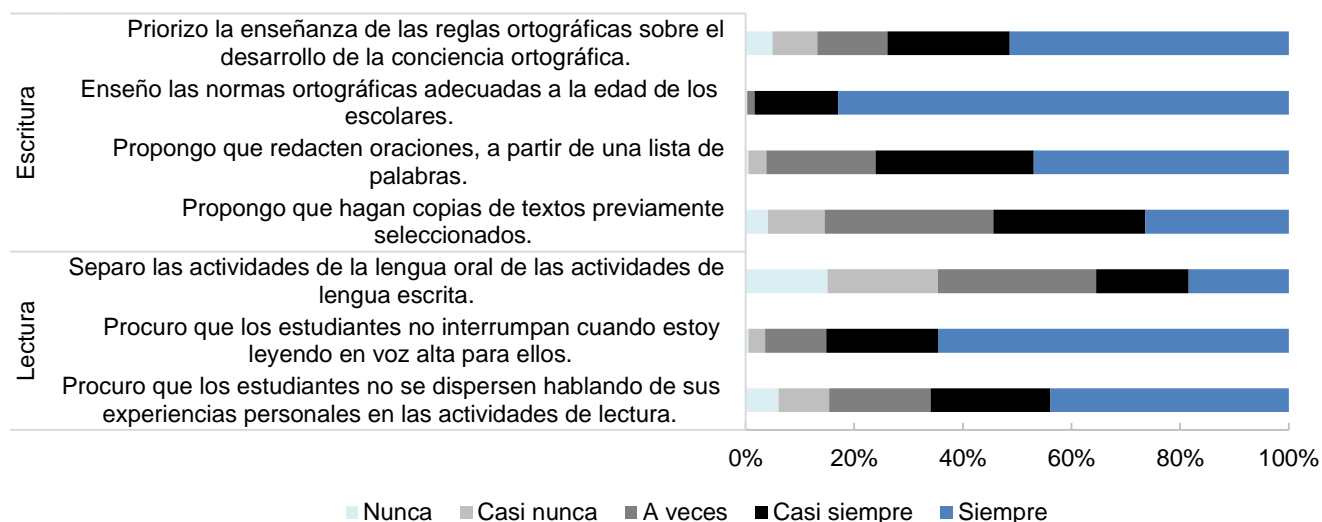
La participación del estudiante en una actividad de lectura oral es considerada **siempre o casi siempre** por el 85,16% de los docentes como una interrupción (gráfico 8). Aquí no habría cabida a lo que se denomina lectura dialogada, estrategia básica para promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aclarar conceptos y ampliar conocimientos, desarrollar vocabulario. (Cfr. Dickinson y Neuman, 2016).

En el caso de separar las actividades de lengua oral de las de lengua escrita, según como se muestra en el gráfico adjunto, es la acción con menor frecuencia aplicada por los docentes encuestados en el aula, cuando enseñan procesos de lectura y escritura. En este caso, la aplicación de siempre y casi siempre fue de apenas 35%.

### Gráfico 8

#### Acciones aplicadas en el aula por los docentes encuestados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura relacionadas con el enfoque tradicional, según su frecuencia de implementación.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

La copia de textos previamente seleccionados es una actividad que se realiza **casi siempre** (28%) y **siempre** (26%) en un 54%. Estos datos restan protagonismo a la producción textual generada por el niño con la guía del docente, actividad siempre presente en un enfoque comunicativo.

La didáctica de la producción textual señala que el niño debe iniciar su proceso de producción escrita con la escritura de textos que comuniquen algo a alguien. Parece que esta no es la práctica regular de los docentes encuestados, pues el 76% respondió que **casi siempre** (29%) o **siempre** (47%) proponía a los niños que redactaran oraciones a partir de una lista de palabras. Estamos ante otro ejemplo de una práctica didáctica que no conduce hacia la producción textual autónoma.

El 98% de los docentes responde que **siempre** o **casi siempre** enseña normas ortográficas adecuadas a la edad de los escolares y el 74% señala que **siempre** o **casi siempre** prioriza la enseñanza de las reglas ortográficas sobre el desarrollo de la conciencia ortográfica. Estamos ante otro ejemplo de prácticas regulares en un enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua. Si bien es cierto que la competencia normativa es parte de la competencia comunicativa, no puede prevalecer sobre la producción. Nótese además que la conciencia ortográfica es la competencia que debe trabajarse con esmero en la educación primaria, a fin de evitar la escritura con errores ortográficos, pero se piensa erróneamente que son las reglas ortográficas el medio para contrarrestarlas.

Con el propósito de saber que valora más el docente: la producción textual o la ortografía, se le consultó lo siguiente: “Aunque tengan errores ortográficos, expone en una pizarra o pared los trabajos escritos de los niños”, solamente un 46,0% indicó que **siempre** o **casi siempre** expone los trabajos de producción textual de los niños, tal como los escriben los escolares. Ante este tipo de respuesta se evidencia el peso de la tradición y el conflicto entre norma lingüística y proceso de aprendizaje. También se encuentran prácticas cotidianas sobre lectura y escritura con una orientación que corresponde al enfoque comunicativo:

El 83% de los docentes siempre o casi siempre pide a los niños que ante una lectura intenten comprender lo que dice el texto a partir de una imagen o de otras pistas. Esta actividad está dirigida hacia la creación de expectativas, la apertura de contextos previos para la lectura y crear motivos para leer (gráfico 9).

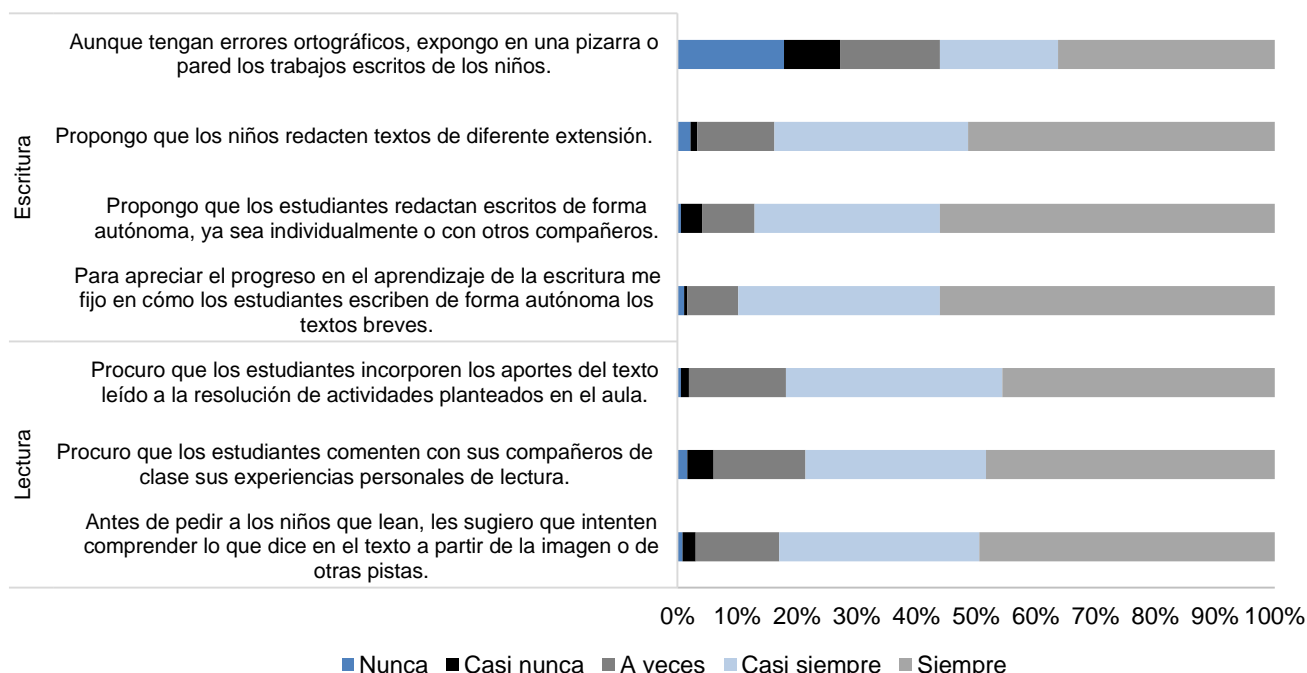
El 79% de los docentes dice que procura que sus alumnos compartan experiencias de lectura con sus compañeros. Esta respuesta se contradice con lo señalado por los docentes en el punto a) de la página anterior. El socializar las experiencias de lectura es sin duda una de las actividades más valoradas como buenas prácticas para motivar y acercar a los niños a la lectura. (Cfr. Guthrie, 2013).



### Gráfico 9

#### Acciones aplicadas en el aula por los docentes encuestados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura relacionadas con el enfoque comunicativo, según su frecuencia de implementación.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

El 82% de los encuestados procura que los estudiantes incorporen los aportes de lo leído en la resolución de las actividades de aula. Actividad que realza una de las funciones de la lectura: apoyo de los procesos de aprendizaje (gráfico 9).

Respecto de los procesos de escritura, cerca del 90% de los encuestados afirma que para apreciar el progreso de los alumnos en el aprendizaje de la escritura considera su producción autónoma de textos breves. Indudablemente el mejor parámetro para valorar el progreso de los alumnos es la producción textual autónoma (gráfico 9).

El 87% señala que como práctica regular se propone a los estudiantes que redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros. Enlazado con el ítem anterior se consultó sobre la práctica de redacción de textos de diferente extensión, a la cual el 84% de los docentes respondió que **siempre** o **casi siempre** la proponía a los niños. Si bien es destacable la práctica cotidiana de escritura, debe señalarse que no basta con

escribir y respaldar los ejercicios de producción textual con la trillada frase “a escribir se aprende escribiendo”; claro que sí, pero escribiendo textos producidos a partir de secuencias didácticas diseñadas con objetivos claros y con una previa definición de las competencias lingüístico-comunicativas reales de los alumnos y las que se desea potenciar. Si no se actúa de esta manera puede suceder que se escriba sin realizar el ejercicio de aprender a escribir.

En suma, los datos muestran que los docentes encuestados dicen realizar prácticas de los enfoques de enseñanza gramatical y comunicativo, aunque inclinan la balanza hacia el enfoque gramatical. Los datos sugieren dos situaciones que pueden estarse dando: que algunos docentes están viviendo un proceso de transición o que un grupo importante de ellos no ha logrado comprender como se enseña y como se aprende a producir textos, objetivo prioritario de los programas de estudio de español.

Hacia adelante será necesario realizar estudios de observación de aula para verificar las autopercepciones de los docentes sobre sus prácticas con las prácticas reales que desarrollan en las aulas.

### **Las prácticas de lectura y escritura en las aulas de educación primaria**

Con el propósito de acercarnos a la práctica cotidiana de aula se procuró, mediante un número considerable de ítems, saber cómo se fomenta la lectura, qué tipo de actividades de comprensión de lectura se realizan, qué aspectos del proceso de lectura se vivencian en las aulas, cómo es la mediación pedagógica en lectura y escritura, cómo son las prácticas de producción textual y si se lee o no diariamente en las aulas.

Respecto del fomento de la lectura se solicitó al docente que dijera si dedicaba “espacios durante la jornada diaria para socializar las experiencias personales de lectura”, si “incorporaba eventos relacionados con la lectura (Día del libro, visitas de escritores, visita a bibliotecas, participación en concursos de escritura, clubes literarios, etc.) como parte de las actividades de fomento a la lectura” y si “favorecía el intercambio de libros de lectura recreativa entre los miembros del grupo”, con cuatro posibilidades de respuesta: ningún énfasis, poco énfasis, énfasis considerable y mucho énfasis.

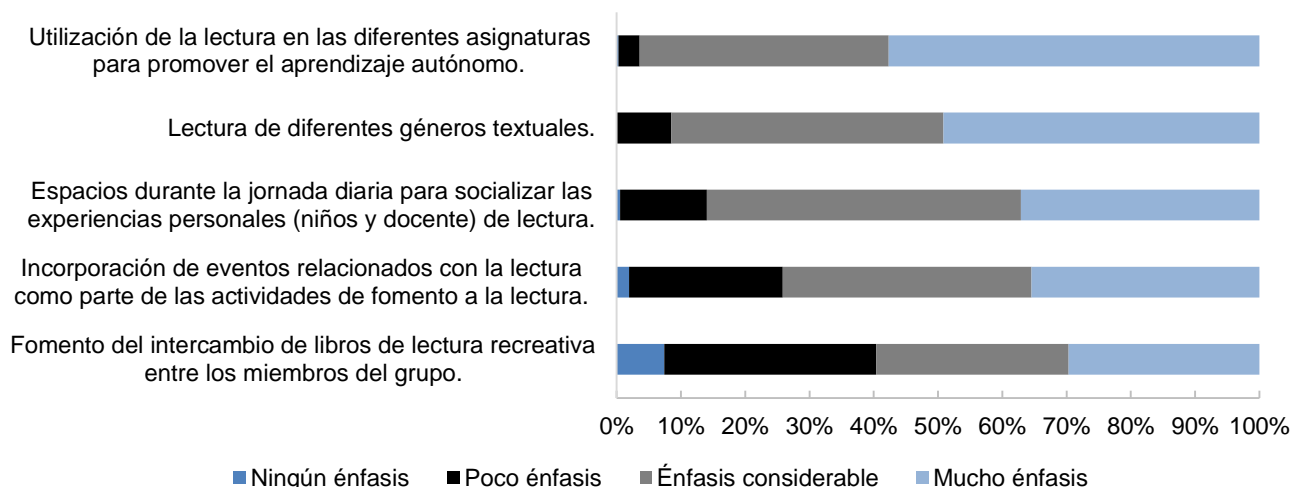
La información obtenida es reveladora: un 26% de los docentes dedica poco énfasis o ninguno a la incorporación de eventos relacionados con la lectura como prácticas de fomento a la lectura; cabría preguntarse qué pasa con la incorporación de las actividades ya institucionalizadas en el Ministerio de Educación, como por ejemplo el Festival de las Artes, actividad que contempla la literatura oral y escrita.

Afortunadamente el 73% sí hace énfasis en la incorporación de eventos relacionados con la lectura (gráfico 10).

### Gráfico 10

#### Acciones para el fomento de la lectura aplicadas por los docentes encuestados, según el énfasis puesto en los últimos dos años

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

El último ítem relacionado con el fomento de la lectura (Fomento del intercambio de libros de lectura recreativa entre los miembros del grupo), constituye una práctica que representa ningún énfasis o poco énfasis para el 40% de los docentes encuestados. (gráfico 10). Desde el punto de vista de las investigaciones sobre los aspectos que motivan la lectura, una de las prácticas más valoradas es precisamente esta: el intercambio de libros. Por tanto y dado que un porcentaje representativo de docentes dice no realizar esta práctica, se recomienda que se incorpore como parte de la actividad cotidiana de las aulas de educación primaria (Cfr. Guthrie, 2013).

La práctica de lectura diaria, además de ser fundamental para que el niño interactúe con los libros, descubra sus propios intereses, ensanche su sentido de capacidad, desarrolle competencias lectoras y se visualice como lector, es una directriz nacional presente en los programas de español (MEP: 2013, 2014), que tiene un tiempo asignado según el ciclo educativo. Por consiguiente, la respuesta a esta pregunta debió ser un 100% de creación de espacios para leer y socializar experiencias personales sobre la lectura, pero solo un 37% le otorga mucho énfasis a este aspecto; la mayoría de los docentes se inclinaron por el rubro 'énfasis considerable' y le otorgaron un 49% (gráfico 10).

Asociado con este aspecto, se indagó sobre la frecuencia con la que los docentes han programado actividades de lectura diaria durante los dos últimos años. Los datos revelan que está no es una práctica que desarrollen todos los docentes. Según se muestra en el gráfico 11, un 48,7 señala que siempre lo hacen, un 31,9 casi siempre y un 20% a veces, casi nunca o nunca.

Otro de los ítems, redundaron sobre la misma información y en este caso solamente el 30% de los docentes respondió que dan mucho énfasis a la lectura oral modelada. En consecuencia, la lectura diaria no es una actividad cotidiana debidamente instalada en las aulas costarricenses.

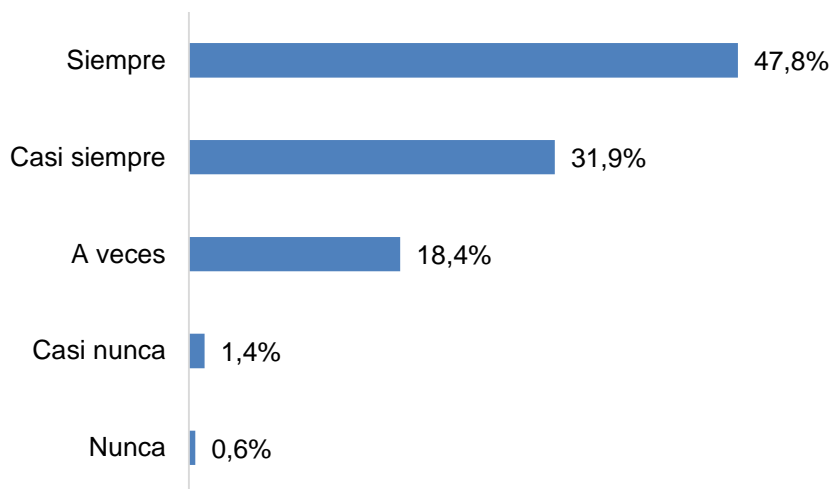
Es destacable que los datos obtenidos en la presente investigación concuerdan, en gran medida, con los resultados del diagnóstico nacional sobre la aplicación del “Plan Estratégico para el Fomento de la Lectura” (Acuerdo 02-30-05 del Consejo Superior de Educación). En este documento se señala que el 52,27% de los centros educativos no disponen de un Equipo Interdisciplinario para el Fomento y Promoción de la Lectura, tal y como se solicita obligatoriamente a cada institución educativa; un 36,95% sí cuenta con este recurso y el 10,78% no dio ninguna respuesta. Ese diagnóstico se constata en los resultados enunciados en el gráfico 9, mostrando una vez más la ausencia de la lectura en las aulas costarricenses, a pesar de que el Consejo Superior de Educación reguló su frecuencia, mediante el acuerdo 02-30-05.

Ante la existencia de disposiciones oficiales que solicitan y regulan las prácticas de lectura en las aulas; el reciente diseño de programas educativos, centrados en el enriquecimiento de la competencia comunicativa del niño –lectura, escritura, expresión y comprensión orales-; docentes en servicio con títulos universitarios de bachillerato, licenciatura y maestrías, o sea con un certificado que los acredita para ejercer la profesión docente; cabría preguntarse ¿por qué los docentes, en lo que concierne a la lectura, no están cumpliendo con su deber, específicamente, al cumplimiento del Plan Nacional del Fomento a la Lectura?, ¿será que los docentes no son conscientes de su papel de modelo de lectura?, ¿será que a los docentes no leen y por eso no pueden promocionar aquello que no viven?, ¿será necesario solicitar como criterio de contratación del docente que sea un buen lector y no tan solo un título?

### Gráfico 11

#### Frecuencia de programación de un espacio diario para la lectura modelada o independiente por parte de los docentes encuestados.

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Al centrar la atención en las actividades tendientes al desarrollo de la comprensión de lectura más del 50% de los docentes afirma que otorgan mucho énfasis a actividades de comprensión literal: ejercicios de recuerdo de detalles de lo que el niño lee y ejercicios que implican completar tareas específicas sobre lo que el niño lee (gráfico 12). Como contraparte otro 50% afirma que da mucho énfasis a actividades de lectura interpretativa, a saber: ejercicios que implican plantear la reacción personal o interpretación sobre el texto leído por el niño. Estos datos ubican las prácticas de mediación pedagógica para el enriquecimiento de la comprensión de lectura en una posición vulnerable, o sea, a juzgar por los docentes muchos de nuestros niños no están adquiriendo estrategias de lectura que los conduzcan hacia una lectura crítica y evaluativa, destrezas básicas para un ciudadano del siglo XXI.

## Gráfico 12

### Acciones para el fomento de la lectura aplicadas por los docentes encuestados, según el énfasis puesto en los últimos dos años

(en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Grosso modo, las estrategias de mediación pedagógica que prefieren los docentes se sitúan entre un enfoque tradicional y uno comunicativo, en términos similares a los comentados en el apartado 3 (Niveles de aplicación del programa de estudio de español: enfoque de la asignatura); la participación activa del niño se entiende como elemento distractor y podría alterar el clima educativo de la clase. En consecuencia, las prácticas específicas de lectura y escritura tienden hacia la valoración de la corrección de ortografía, puntuación y vocabulario, en detrimento de la producción textual contextualizada y la atención la cohesión y coherencia textuales. Indudablemente es urgente continuar con el estudio de las prácticas docentes de lectura y escritura, por lo que se recomienda considerar la información consignada como el escenario previo a una serie de investigaciones de corte cualitativo que den cuenta de: la dinámica de aula, del aprovechamiento del aprendizaje ocasional, de la gestión del tiempo destinado a actividades de lectura y escritura, las actividades instruccionales que se realizan, la consideración de los resultados o productos del proceso de aprendizaje y la valoración del proceso de desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y comunicativas de los niños, entre otros aspectos pendientes de investigación.

### Concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y su relación con la práctica profesional

Tal como se consignó en páginas anteriores, la actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica (Cfr. Munita,

2013). Por tanto, se establece una estrecha relación entre la práctica docente, el objeto de enseñanza –lectura y escritura-, los saberes y concepciones que el docente posee sobre ese tópico y las expectativas que ha depositado en el alumnado.

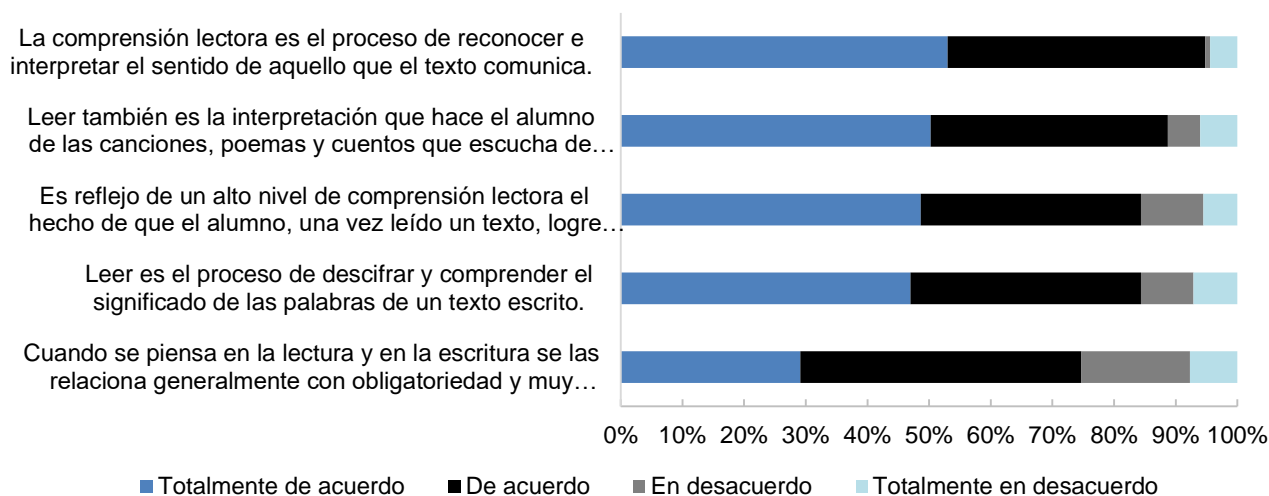
Por lo tanto, se hace necesario iniciar una cadena de investigaciones que den cuenta de la influencia que tiene el pensamiento del profesor al enseñar a leer y a escribir, la cultura escolar y las metas educativas en lectura y escritura, los mecanismos sociales para gestar una sociedad lectora, entre otros temas prioritarios que vendrían a aportar ideas y generar nuevas hipótesis de trabajo en pro de una vivencia escolar enriquecida en procesos de lectura y escritura.

En este contexto, se incluyeron en la encuesta diecisiete enunciados que permiten un acercamiento hacia los saberes del docente en lectura y escritura, y cuatro sobre concepciones generales, esto con el fin de tratar de situar la perspectiva teórico-práctica del docente en su quehacer didáctico con los procesos de lectura y escritura. Los aspectos indagados fueron: el concepto de lectura y sus alcances (formato del texto -gráficos, dibujos, afiches-; niveles de lectura –comprensión literal, interpretación, análisis, crítico/evaluativo); la lectura a lo largo de la vida (inicio antes de que el niño ingrese a la escuela); espacio de la lectura en el currículum escolar (relación entre rendimiento académico y lectura en las otras áreas curriculares), valores de la lectura (beneficios –ayuda a interpretar el mundo-, actividad subjetiva –tantas lecturas como lectores-, valoración –lectora como proceso y lectura como actividad obligatoria o como actividad agradable y placentera-); elementos que intervienen en la creación de hábitos de lectura (creación de una rutina de lectura, inversión de tiempo); actividades relacionadas con la lectura (después de la lectura –identificar detalles del texto-, lectura de diferentes géneros textuales –canciones, poesías, cuentos-).

Respecto del concepto de lectura, un 84% de los entrevistados dice estar de acuerdo con una lectura del nivel literal (descifrado y comprensión); posición confirmada con otro de los ítems, cuyo porcentaje es muy similar 84%, al señalar que un alto nivel de comprensión se valora mediante la elaboración de un resumen (gráfico 13). Si bien realizar ejercicios de resumen es una actividad que ocupa un lugar destacado en la construcción de la comprensión de un texto informativo, no es sinónimo de alto nivel de comprensión. Por tanto, se identifica una concepción docente que devela un concepto de lectura comprensiva restringido.

### Gráfico 13

#### Saberes y prácticas de enseñanza de lectura y escritura, según el nivel de acuerdo de los docentes encuestados (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el mismo concepto, un 95% de los docentes señala que el proceso de comprensión de lectura implica reconocer e interpretar; información que nos acercaría más a la meta educativa de generar procesos de comprensión de nivel superior (gráfico 12). También se da una inclinación por considerar la importancia de que el docente forme alumnos que analicen, comprendan e interpreten la lectura de diferentes géneros textuales.

Respecto de los formatos de los textos, el 91,21% (gráfico 13) de los docentes muestra gran claridad teórica en este aspecto; por tanto, que el niño esté expuesto a material de lectura con diferentes formatos, a todas luces constituye una práctica deseada al construir la competencia lectora de los alumnos y con ellos.

También hay una clara conciencia sobre la lectura como actividad que se construye a lo largo de vida y que, por tanto, inicia antes de que el niño ingrese a la escuela. En este sentido, sería valioso conocer las concepciones que poseen los docentes de educación preescolar sobre la construcción del concepto de lectura y el valor de las prácticas lectoras en la actividad cotidiana del aula, ya que esta concepción de lectura involucra a todo el sistema educativo: de preescolar a undécimo año. En un sistema articulado todos contribuyen en este proceso, razón por la cual es urgente articular las prácticas de lectura en los diferentes ciclos educativos –preescolar, primaria y secundaria-.

Otro de los aspectos fundamentales compete a la lectura es su relación con el currículo escolar, específicamente con el rendimiento académico general. Los



docentes están totalmente de acuerdo con el hecho de que hay una relación estrecha entre un lector competente y el rendimiento académico en las distintas tareas escolares. Esta concepción está plenamente incorporada en los saberes docentes; pero se requiere ir al aula, ver qué sucede e iniciar prácticas de acompañamiento docente, a fin de que se logre incorporar como práctica cotidiana la vivencia de la lectura en diferentes situaciones y contextos educativos y personales.

Si bien la lectura se valora como una de las principales prácticas educativas en la educación primaria, el 74% de los docentes se inclinan por considerarla una práctica obligatoria y poco relacionada al gusto y placer que genera la lectura (gráfico 13). Estas respuestas inducen a reflexionar acerca del modelaje docente y su relación con la motivación de la lectura y la correspondiente creación de hábitos de lectura en los niños.

En este mismo orden, las respuestas de los docentes señalan la dedicación y el tiempo como variables que dificultan la creación de hábitos de lectura. Es oportuno señalar que las políticas curriculares nacionales indican que debe dedicarse un espacio diario a la lectura: la directriz está dada; pero pareciera que hoy lo oportuno es trabajar la concepción del docente sobre el espacio que ocupa la lectura en la rutina diaria y sus beneficios para el desarrollo académico, personal e integral del niño.

En suma, la interacción con docentes en espacios de formación continua debería situarse en el escenario del docente lector: hábitos de lectura, competencias lectoras, habilidades de lectura interpretativa, concepciones sobre lectura y su proyección a la práctica pedagógica.

### **Factores que incrementan las posibilidades de que los docentes apliquen prácticas y conocimientos adecuados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura**

A partir de los datos de la encuesta, se realizó un modelo probabilístico que permitiera responder a la pregunta ¿cómo incrementar las posibilidades para que los docentes apliquen correctamente el programa de estudios de español, en el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y escritura?

Para esto, el primer paso fue construir el perfil del docente “ideal” o esperado para la enseñanza de la lectura y escritura, es decir, aquel que posee los conocimientos y prácticas adecuadas para la implementación exitosa del programa de estudios de español a partir de 91 ítems seleccionados de la encuesta. Estos ítems comprenden aspectos relacionados con la identificación de conocimientos teóricos

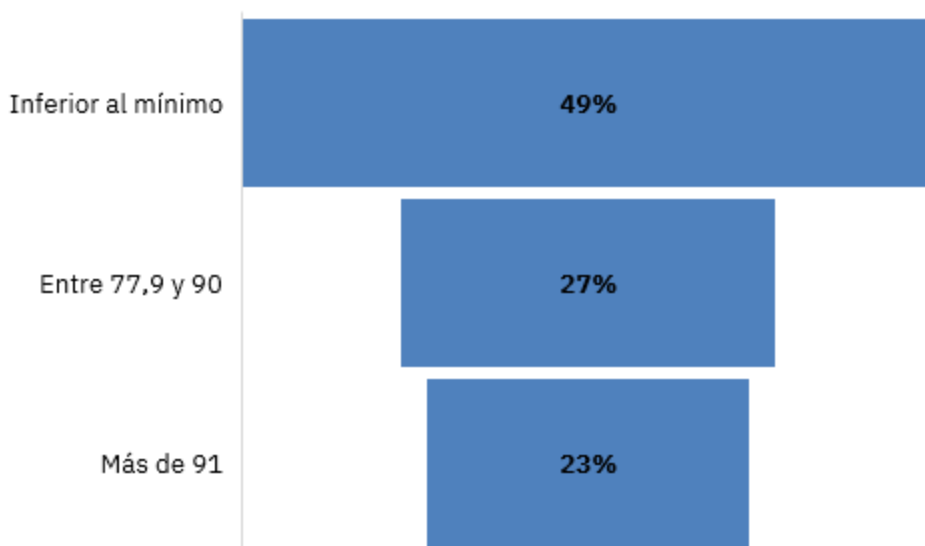
y metodológicos obtenidos por el docente en su formación inicial, el enfoque de la enseñanza que practican (tradicional y comunicativo), la aplicación de la lectura diaria en el aula, el conocimiento que poseen sobre los programas de I y II ciclos y las prácticas de lectura y escritura que realizan entre ellas: habilidades y niveles de lectura (lectura literal e interpretativa), actividades de fomento a la lectura, lectura oral, estrategias de mediación, aspectos superficiales del texto y aspectos de contextualización.

Las calificaciones<sup>1</sup> finales en cada una de las áreas mencionadas se escalaron linealmente para que tomaran valores de entre 0 y 100, donde 100 es el máximo posible. A partir del valor estadístico de la mediana de la calificación otorgada por los docentes se estableció el umbral mínimo en 77,9 puntos.

Los resultados obtenidos son preocupantes, tal y como se observa en el gráfico 14, la evaluación mostró que solo el 50% de los docentes encuestados obtuvo una calificación superior o igual a 77,9. Estos resultados son consecuentes con la débil valoración que le otorgan a su formación universitaria, a la baja preparación que manifiestan poseer para el desarrollo de procesos de enseñanza en lectura y escritura, así como el énfasis en el enfoque tradicional que los docentes otorgan a sus prácticas en el aula, como se constató en las secciones anteriores de este informe.

#### Gráfico 14

**Distribución de los docentes encuestados según la puntuación <sup>a/</sup> obtenida para aplicar de manera exitosa el programa de I y II ciclos.**



<sup>a/</sup>La puntuación se realizó en una escala de 0 a 100, siendo 100 el máximo posible, no obstante, ninguno de los docentes encuestados obtuvo una puntuación superior a 90.

Fuente: Elaboración propia.

Para comprender los factores asociados a la posibilidad de que un docente cumpla con el perfil establecido se consideró en el modelo<sup>2</sup> las siguientes variables explicativas: el sexo, la edad, el tipo de formación universitaria (público, privada o mixta), años de experiencia como docente de primaria, años que lleva laborando en el mismo centro educativo, grupo profesional, tipo de nombramiento, disposición de libros en el centro educativo, ciclo en el que imparte como docente (I ciclo u otro), índice de factores que favorecen la implementación del programa, índice de materiales o apoyos recibidos para implementar el programa, índice de recursos utilizados en el aula, índice de competencias desarrolladas durante la formación universitaria para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura.

Cada uno de los índices creados obtuvieron una confiabilidad estadística superior al 70%, además se realizó un análisis factorial que identificó los ítems que componen cada índice y se estandarizaron en la estimación del modelo. Los ítems que conforman los índices se muestran a continuación.

### **Cuadro 1**

#### **Estructura de los índices: recursos de aula, factores y materiales de apoyo para la implementación del programa.**

<b>Recursos de aula <sup>a/</sup></b>	<b>Factores<sup>b/</sup></b>	<b>Materiales de apoyo <sup>c/</sup></b>
Periódicos	Recursos tecnológicos en la escuela	Libro impreso de los programas de español vigentes
Cartas	Apoyo del director	Capacitación en actividades presenciales
Anuncios publicitarios	Apoyo de las direcciones y asesorías regionales	Capacitaciones virtuales
Revistas	Accesos virtuales (página del MEP, Facebook)	
Enciclopedias	Condiciones de aula	
Libros de literatura infantil	Actitud de los estudiantes	
	Capacitación en actividades presenciales y virtuales	

<sup>a/</sup>El índice de recursos se construye con la pregunta: En una escala de 1 a 5 (donde 1 es nunca y 5 siempre) ¿con qué frecuencia utiliza los recursos en el aula para la enseñanza de la lectura y escritura?

<sup>b/</sup>El índice de factores se construye con la pregunta: En una escala de 1 a 5 (donde 1 es que no ha favorecido nada y 5 que ha favorecido mucho), ¿cuánto han favorecido los siguientes factores la implementación del programa vigente?

<sup>c/</sup>El índice de materiales de apoyo se construye con la pregunta: ¿Cuáles de los siguientes materiales o apoyos usted ha recibido para implementar el programa vigente?

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Por otra parte, los ítems que conforman el índice de las competencias universitarias, se muestran en el siguiente cuadro:

## Cuadro 2

### Estructura del índice<sup>a/</sup> de competencias desarrolladas durante la formación universitaria para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura

#### Ejes temáticos

Estudio de métodos de enseñanza de lectura y escritura.

Desarrollo de habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, expresión oral, escucha y vocabulario).

Estrategias para analizar textos con los niños, por ejemplo: formas de identificar ideas principales y complementarias en diferentes géneros textuales.

Estrategias para sintetizar textos (resumen, esquema, comentario, nota, subrayado) en los diferentes años escolares.

Estrategias para la enseñanza de la escritura manual (caligrafía y tipos de letra).

El enriquecimiento del vocabulario y su didáctica a lo largo de la escolaridad.

La puntuación y su didáctica a lo largo de la escolaridad.

Diferentes enfoques para la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad.

<sup>a/</sup>El índice de competencias desarrolladas durante la formación universitaria para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura se construyen con la pregunta: En una escala de 1 a 4 (donde 1 es mala y 4 muy buena), ¿cómo valoraría la formación de grado que recibió en la universidad en los siguientes ejes temáticos?

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

El modelo estimado permitió obtener la probabilidad de que los docentes encuestados desarrollen prácticas y conocimientos adecuados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, dicha probabilidad en promedio fue apenas de 50%. Adicionalmente, se identificaron cuáles factores podrían incrementar esta probabilidad, como se puede observar en el cuadro 3, las variables que resultaron estadísticamente significativas corresponden a: índice de competencias universitarias (Competencias\_U), índice de uso de recursos en el aula (Recursos\_aula), edad del docente (Edad) y empleo de prácticas tradicionales (Enfoque\_tradi).

Los resultados del modelo se observan con detalle en el siguiente cuadro.

## Cuadro 3

### Resultados<sup>a/</sup> del modelo logit para obtener la probabilidad<sup>b/</sup> de aplicar de manera exitosa<sup>c/</sup> el programa de estudios de español para I y II ciclos

Variable	Coficiente	Error estándar	Estadístico z	Valor estadístico p	Intervalo de confianza
Sexod/	- 0,974	0,567035	-1,72	0,860	(-2,085271 - 0,1374657)
Edad	0,340	0,0163883	2,07	0,038	( 0,0018608 - 0,0661018 )
Recursos_aula	0,817	0,177258	4,61	0,000	( 0,4690974 - 1,163936)
Competencias_U	2,345	0,2581473	9,08	0,000	(1,838661 - 2,85058)
Enfoque_tradi	- 0,470	0,1698304	-2,78	0,005	(-0,804892 -- -0,1391689)
Constante	- 0,604	0,9068932	-0,67	0,506	(-2,381041- 1,173915)

a/ El modelo utilizó un nivel de confianza del 95%, por lo que se muestra las variables que resultaron estadísticamente significativas al 5%. El valor del pseudo R2 fue de 0,47.

b/La probabilidad estimada a partir de los efectos marginales fue del 50,4%.

c/Se utiliza como variable dependiente los docentes que cuentan con el perfil ideal para la enseñanza de la lectura y escritura según el programa de español (valor 1) y los que no (valor 0).

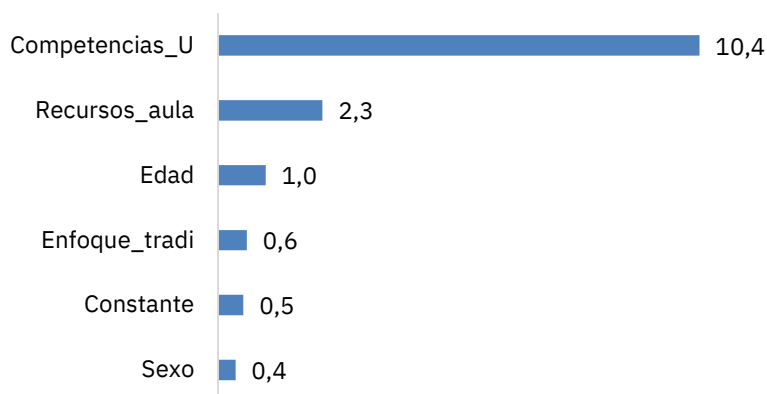
d/ El sexo se utiliza como variable control.

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

Por otra parte, al estimar el valor de los odds ratio, tal y como se observa en el siguiente cuadro, se obtiene una mayor asociación entre las variables competencias universitarias y la probabilidad de aplicar exitosamente el programa de estudio de análisis, seguido en orden de importancia por los recursos de aula, la edad y el enfoque tradicional.

Gráfico 15

Razones de probabilidad (odd ratios) estimadas



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a profesores de español de I y II ciclos, 2018.

En síntesis, los resultados revelan que, por encima de la edad y el empleo de prácticas tradicionales, la formación inicial del docente y el índice sobre el uso de recursos en el aula, son los factores más importantes para el éxito del nuevo programa. Este hallazgo es relevante y plantea la necesidad urgente de que en el corto plazo el MEP desarrolle un trabajo directo y articulado con las universidades que gradúan más docentes de primaria y establezca lineamientos específicos para que estas universidades mejoren lo que los docentes deben saber en cuanto a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura según lo que plantea los nuevos programas de estudio en primer y segundo ciclos.

## **Conclusiones y recomendaciones**

A casi un quinquenio después de que se reestructura la enseñanza del Español en la educación primaria costarricense y se implementa en las aulas de primer ciclo en el año 2014 y de segundo ciclo en el año 2015, los docentes no han logrado apropiarse plenamente de la concepción teórica, metodológica y disciplinar de los programas de estudio.

Las respuestas de los docentes evidencian un desconocimiento del alcance e importancia del programa de estudio de Español, documento que regula la enseñanza de la lengua en la educación primaria costarricense. Esta situación atenta en contra del desarrollo de prácticas pedagógicas y de las competencias lingüístico-comunicativas que los niños deben adquirir a lo largo de la escolaridad. Parece no existir relación entre la formación universitaria y las prácticas profesionales; realidad evidenciada a partir de la constatación de que el docente no solo desconoce que el programa de estudio es un documento de seguimiento obligatorio y, por tanto, debe estudiarse en la formación inicial a profundidad, sino que su lectura, estudio y planificación didáctica es vital para lograr una transposición didáctica oportuna, contextualizada y significativa.

La experticia del profesor es la variable que más influye en la aplicación idónea del programa de estudio, según los docentes encuestados; por consiguiente, un docente con debilidades en su formación universitaria no tendrá la capacidad para poner en práctica la política curricular en el área de lengua. Así las cosas, la formación profesional posee un gran peso en la calidad del ejercicio profesional docente.

El estudio de las políticas educativas nacionales –análisis a profundidad de los programas de estudio- está ausente de la formación universitaria, contrario a lo que sucede en países con niveles educativos superiores a la media mundial, como por ejemplo Finlandia, donde es imperativo cumplir con las políticas nacionales, las cuales reflejan a su vez el tipo de ciudadano que se desea formar a fin de mantener el nivel de desarrollo social, cultural y humano proyectado.

Las concepciones que prevalecen en los docentes sobre lectura y escritura impiden el óptimo desarrollo de los programas de español de primero y segundo ciclos, pues el peso de la tradición teórico-metodológica de las prácticas docentes afecta su abordaje desde una perspectiva comunicativa y funcional. A grosso modo, estas no son coherentes con los planteamientos teórico-metodológicos de los programas de estudio de español del Ministerio de Educación Pública (2013-2014).

La lectura todavía no es una práctica cotidiana en las aulas de Educación Primaria, pese a que es una política explícita en los programas de estudio y que el docente dice reconocer su valor para el rendimiento académico general y desarrollo integral del niño.

Los resultados de la encuesta evidencian que, si bien se cuenta con una propuesta curricular articulada, la tarea de implementación por parte del profesorado, lo que llamamos transposición didáctica, no se logra. En esta línea, el reto de las instituciones educativas, ministeriales, universitarias y del colegio profesional de educadores, será dirigir todos los esfuerzos en crear un plan a mediano plazo de intervenciones formativas que le permitan al docente reflexionar sobre su práctica y acompañarlo mediante buenas prácticas demostrativas, a cómo gestionar cambios, comprender la naturaleza didáctica de las prácticas de lectura y escritura, saber cómo y para qué enseñar.

La construcción de hábitos de lectura en la población infantil costarricense, a juzgar por los resultados de la encuesta suministrada, no es una prioridad para los docentes costarricenses.

En opinión de los docentes entrevistados, la formación inicial docente en el área de lengua dista en mucho a lo requerido por el Ministerio de Educación Pública, en los aspectos de lectura y escritura, a juzgar por los resultados, la formación universitaria no ha asumido el rol que le demanda la sociedad costarricense en la formación profesional de docentes en el área de lengua. La pedagogía del contenido, el contenido mismo y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en los docentes son muy limitadas.

El docente manifiesta incredulidad en su formación profesional, ya que no se siente totalmente preparado para desarrollar en los niños competencias lingüístico-comunicativas ni literarias. Esta situación devalúa las prácticas docentes y el posible empoderamiento del docente para crear prácticas innovadoras y acordes con las necesidades de su alumnado.

Un porcentaje representativo de docentes reconoce no estar preparado para enseñar a leer de forma integral y secuencial; información alarmante para una sociedad que considera la lectura como eje del aprendizaje de la lengua y de las otras áreas curriculares.

En términos generales las prácticas docentes se inclinan hacia un tratamiento didáctico tradicional y, por tanto, alejado de la política nacional que busca la puesta

en práctica de un enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Dicho de otra manera, el docente no está cumpliendo con sus funciones a cabalidad.

Un porcentaje representativo de docentes incumplen las directrices emanadas desde el Consejo Superior de Educación, ente rector de la educación costarricense, pues no se está poniendo en práctica el “Plan nacional de fomento a la lectura”, acuerdo N. 02-30-05; esta realidad ya había sido evidenciada por el Ministerio de Educación Pública en un diagnóstico previo

Los resultados revelan que, por encima de los recursos de aula y el índice de factores (acceso a Tics, apoyo de los directores, actitud de los estudiantes o las capacitaciones del MEP, entre otros), la experiencia y la formación inicial del docente son los factores más importantes para el éxito del nuevo programa. Este hallazgo es relevante y plantea la necesidad urgente de que en el corto plazo el MEP desarrolle un trabajo directo y articulado con las universidades que gradúan más docentes de primaria y establezca lineamientos específicos para que estas universidades mejoren lo que los docentes deben saber en cuanto a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura según lo que plantea los nuevos programas de estudio en primer y segundo ciclos.

### **Recomendaciones**

En vista de los resultados obtenidos y con el afán de mejorar la formación profesional del docente las universidades deben incorporar en sus mallas curriculares conocimientos y desarrollo de habilidades en tres ejes fundamentales:

- Conocimientos teóricos-disciplinares –lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral y las microhabilidades correspondientes a cada área- y sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. La definición de este aspecto debe responder a la pregunta: ¿cuáles son los conocimientos –teóricos y metodológicos- que deben tener los profesores para poner en práctica la política curricular en el área de lengua?
- La didáctica del contenido por atender en los diferentes niveles de la escolaridad y la didáctica para el desarrollo de las competencias específicas, por ejemplo, comprensión de lectura, ortografía, puntuación, producción textual, etc, debe desarrollar la experticia del docente para que transforme el contenido en contenido enseñable en cada nivel de la escolaridad. (Cfr. Shulman 1987, 1993)
- Desarrollo de habilidades comunicativas en el futuro docente –lectura, escritura, narración oral, lectura interpretativa, etc.- y cultura general literaria –literatura infantil y literatura costarricense, al menos-. (Cfr. Dubois 1990). Casi treinta años después de que Dubois escribiera el artículo “El factor olvidado en la formación de maestros” se continúa con una formación deficiente en el



desarrollo del maestro como lector y escritor; todavía no ha habido una coordinación entre los verbos *saber*, *hacer* y *ser*: *saber* para orientar a cabalidad el proceso, *hacer* en la situación cotidiana de clase y *ser* para hacer, o sea la cualidad de lector y escritor que debe poseer el docente para que pueda vivir el proceso de lectura y escritura con los niños. “Lo que el docente **haga** en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él **sepa**, sino – y tal vez por encima de cualquier otra cosa- de lo que él **sea**.” (págs: 1-2). En este contexto un docente lector formará alumnos lectores y un docente no lector no formará lectores: ¿Qué requiere la sociedad costarricense, docentes lectores o no lectores?

El docente costarricense requiere de un programa de formación específico en el área de lengua que lo recertifique para ejercer la profesión docente y cumplir a cabalidad con las demandas de la política educativa nacional y del Ministerio de Educación Pública, principal empleador de este grupo de profesionales. En este sentido el Consejo Superior de Educación debe asumir con pertinencia y responsabilidad su tarea regente de la educación costarricense.

Dadas las carencias evidenciadas, es urgente integrar a los docentes en procesos de formación que desarrollen, en primer lugar, el gusto por la lectura, mediante la inmersión en prácticas cotidianas que les permita identificar sus intereses, valorar la lectura como experiencia de vida, de conocimiento y de recreación. En este sentido es fundamental la apertura de clubes de lectura, en las instituciones educativas, con acciones concretas en las que interactúen los docentes compartiendo sus experiencias lectoras. En segundo lugar, es necesario que el docente reciba una formación, por lo menos, en literatura costarricense e hispanoamericana, literatura infantil, que le permita ampliar sus horizontes y crearle hábitos de lectura.

Revalidar en los procesos de formación continua. Las variables principales de la política educativa nacional para formar hábitos lectores –tiempo de lectura, rutinas, modelos de lectura, descubrimiento de intereses, etc.- para insertarlos en las rutinas diarias de las jornadas escolares.

Enfatizar en los procesos de formación sobre la importancia y deber del compromiso ético del docente con el seguimiento de las directrices de su empleador –Ministerio de Educación Pública-, con el Consejo Superior de Educación, con la sociedad costarricense, con los niños que están formando y sus familias. Recordar que la función principal del docente es con los niños y sus procesos de aprendizaje y desarrollo integral.

Para finalizar, resulta sustantivo poner el foco sobre un aspecto vital que devela esta investigación y que es el punto de partida para iniciar una ruta de cambio y es la formación del profesorado de lengua. Los resultados de la encuesta evidencian que, si bien se cuenta con una propuesta curricular articulada, la tarea de implementación por parte del profesorado, lo que llamamos transposición didáctica, no se está desarrollando de la mejor manera. En esta línea, el reto de las instituciones educativas, ministeriales, universitarias y del colegio profesional de educadores, será dirigir todos los esfuerzos en crear un plan a mediano plazo de intervenciones formativas que le permitan al docente reflexionar sobre su práctica y acompañarlo en su trabajo diario, a cómo gestionar cambios, comprender la naturaleza didáctica de las prácticas de lectura y escritura, saber cómo y para qué enseñar.

Para entender la necesidad de cambio en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, una de las tareas claves es trabajar en la formación del profesorado. Iniciar este proceso requiere franquear una tradición de formación centrada en expertos que dicen qué hacer y en espectadores (en este caso, los docentes y las docentes) que escuchan pasivamente y que intentan implementar algo pero que a mediano plazo deciden dejarlo y volver a sus viejos hábitos de enseñanza.

Existen métodos para abordar los problemas complejos que se presentan en los lugares de trabajo y que involucran a todos los participantes de los procesos que se pretenden mejorar. Uno que se ha utilizado por muchos años en Europa es el método de intervenciones formativas<sup>1</sup>, el cual se desarrolla implicando a todos los miembros del sistema de actividades que se intervienen, primero para identificar los problemas principales que se tienen en el desarrollo cotidiano del trabajo y luego para establecer en forma colectiva un plan dinámico de reestructuración de las tareas que solucione de manera efectiva los problemas identificados en las primeras fases. Las intervenciones formativas son reuniones colectivas de los miembros donde se participa activamente compartiendo la responsabilidad de mejorar el desempeño del sistema en el que trabajan.

Bajo esta metodología se cuenta con una o varias personas que realizan una labor de mediación y estructuran todas las ideas propuestas por los participantes para establecer un plan coherente de acción. Este método se basa en la premisa de que cuando las personas involucradas en un sistema de actividad participan en la

---

<sup>1</sup> Su gestor, Yrjö Engeström es profesor de Educación de Adultos y Director del Centro de Investigación sobre Actividad, Desarrollo y Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Sus estudios se han centrado en aplicar y desarrollar la teoría de la actividad histórico-cultural como marco en los estudios de transformaciones y procesos de aprendizaje en las actividades y organizaciones de trabajo. Es conocido por la teoría del aprendizaje expansivo y por la metodología intervencionista de la investigación del trabajo de desarrollo (Theory & Psychology, p. 628).

proposición de soluciones y mejoras a los problemas inherentes a las tareas de enseñanza se comprometen con las líneas de acción establecidas de manera duradera. Se ha probado que cuando las soluciones se proponen por agentes externos al sistema de actividad, llámese un grupo de expertos ajeno al sistema, las soluciones propuestas se adoptan por un tiempo, pero no se logra el mismo nivel de compromiso por parte de los participantes que cuando las posibles soluciones provienen de ellos mismos.

Ahora bien, para Esteve (2013), citada por Ramírez (2017) “el desarrollo profesional es un proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera’”. Esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo et al. (2006) denominan “redescripción representacional de las teorías implícitas” (p. 14). Por esta razón, se hace necesario indagar en las teorías socioculturales y de la actividad, porque interesa comprender la integración del profesor con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, así como sus observaciones en la práctica del aula (p. 15). Asimismo, describir y analizar, mediante la intervención formativa cómo los profesores y las profesoras desarrollan capacidades y estrategias para transformar su actuación docente.

Según Korthagen (2001) citado por Esteve (2013), en Ramírez (2017) “el proceso de desarrollo profesional docente pasa por tres estadios o niveles de conocimiento: nivel Gestalt, nivel de esquema y nivel de ‘teoría’. En su conjunto, estos estadios representan el paso paulatino del conocimiento experiencial, más bien intuitivo y espontáneo, a niveles de pensamiento más elaborado, y esto a través de un proceso de construcción propio de conocimiento práctico por parte del individuo. Un avance en el conocimiento didáctico significa pasar del nivel de Gestalt, de naturaleza intuitiva e inconsciente, a niveles superiores de toma de conciencia, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la propia actuación docente” (p. 16).

Para ejemplificar los niveles de conocimiento, Esteve (2013) explica y plantea las siguientes preguntas: ¿Qué hago? ¿Qué creo? Esto implica observar de forma crítica la propia actuación, así como las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar. Esta reflexión sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer. Sin esta visualización no hay toma de conciencia sobre uno mismo. Y sin esta no es factible pasar al tercer nivel. Nivel ‘teoría’: ¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por

qué creo que hay que hacerlo así? Desde este prisma, el por qué es la pregunta clave para alcanzar el grado de conciencia y conocimiento necesario para que el (futuro) docente pueda asentar unos criterios sólidos que fundamenten la propia toma de decisiones. Es en la búsqueda de la respuesta a esta pregunta cuando la persona en formación podrá establecer conexiones más significativas entre la práctica y la teoría (p. 16-17). De esta manera, el paso de un nivel de conocimiento a otro no es la transmisión de conceptos per se sino “ayudar a las personas que aprenden a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo, sabiendo en todo momento qué está haciendo, cómo y por qué” (Williams y Burden, 1999).

Ramírez (2017) señala que “los principios metodológicos planteados por Vygotsky (1986), citados por Engeström (2011) plantean un tipo de intervención en los sistemas de actividades radicalmente diferente a los planteados por las metodologías lineales. Estas diferencias se centran en los siguientes aspectos:

- **Punto de partida:** en las intervenciones lineales tradicionales, antes de comenzar el estudio, ya se conoce la problemática y, por lo tanto, hay objetivos claros planteados, y también se separa el estudio de las actividades diarias de los participantes. Por el contrario, en las intervenciones formativas, los participantes deben enfrentarse a su situación problemática y a las contradicciones propias en el desarrollo de sus actividades diarias y a partir de aquí, formar nuevos conceptos y expandirlos en la práctica.
- **Proceso:** en los procesos de intervención lineales la resistencia que generan los participantes no es bien vista, se espera que las soluciones propuestas acaben con el problema y con las resistencias, consideradas por el interventor como debilidades que deben corregirse. Por otra parte, en las intervenciones formativas, los contenidos y el curso de la intervención están sujetos a la negociación y la forma en la que se realiza la intervención es eventualmente planteada por los participantes. El motor principal del cambio según esta metodología es la aparición de contradicciones en los participantes que se las “ingenian” por medio de la capacidad de actuación (agency) para solucionar sus problemas.
- **Resultado:** en las intervenciones lineales, los diseños propuestos tienen la función de generar soluciones estandarizadas a problemas estudiados para cada caso específico. En las intervenciones formativas, el objetivo es generar nuevos conceptos que pueden ser utilizados en otros entornos como puntos de partida, para el diseño de nuevas soluciones adecuadas a escala local. 4. El papel del interventor: en las intervenciones lineales el interventor tiene como

objetivo el control de todas las variables. En las intervenciones formativas el interventor no tiene el monopolio de las sesiones, estas son llevadas a cabo por los participantes del sistema de actividad y el analista simplemente pretende provocar y hacer perdurar un proceso de transformación expansiva (Engeström, 2011, p. 606).

La investigación realizada por Ramírez (2017) confirma que “un espacio concebido como comunidad de aprendizaje y unido a la implementación de intervenciones formativas, puede ser una vía para acercarnos de manera natural a las concepciones de los profesores y las formas de práctica de aula con la lectura y la escritura. Es por esto que trabajar hoy con grupos de profesores que necesitan formación continua requiere de formas alternativas no solo para reflexionar sobre su práctica, sino para dar saltos significativos: “de la reflexión a la implicación; de la intervención para transformar las dificultades en posibilidades, al empoderamiento individual y colectivo para modificar la práctica” (Gairín, 2011), no una vez sino las que sean necesarias; es decir, aprender una cultura del cambio pero no desde la compulsividad sino desde el detenimiento, el análisis y la reflexión.

Ahora bien, alcanzar esa implicación del profesorado para transformar su práctica no sucede al azar, sino que requiere de trabajo estratégico y planificación de espacios significativos, oportunos y dinámicos. En particular, la figura del gestor o mediador del conocimiento resulta decisiva en el desarrollo y el avance de trabajo entre los profesores. Si el gestor, además de ser un dinamizador del proceso, logra que el profesorado participe, construya, se implique y comprometa con el cambio, propicia en los participantes seguridad y autonomía como creadores de las oportunidades que van tejiendo saberes y deberes. Esta dinámica –en la que los docentes experimentan satisfacciones, gratitud, voluntad de ofrecer una mejor enseñanza, relaciones cercanas con los alumnos, y ver que aprenden y disfrutan– hace que su implicación crezca y que deseen replicarla cada vez que emprendan sus tareas de enseñanza (Ramírez, 2017, p.248).

## Bibliografía

- Aránega, S. y Demenech, J. 2001. La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas. Barcelona: Graó.
- Araya, L. 2007. “¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita”. En: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, (1), 6-14.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (coord.), El aula como espacio de investigación y reflexión (pp. 195-207). Barcelona: Graó.
- Barrio, J. L. 2001. “Lengua oral en la educación infantil”. En: Camps, Ana (coord.), El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la lengua. Barcelona: Editorial Graó.
- Beuchat, C. 1990. “Escuchar: el punto de partida”. En: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, (3), 20-25.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica* 17/18, 25-40.
- Camps, A. (coord.) 2006. Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la lengua. Barcelona: Editorial Graó.
- Camps, A. 2004. “Motivos para escribir”. En: López Rodríguez Francesc (dir.). La composición escrita (de 3 a 16 años), p. 27-38. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords). 2006. Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1997. Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Castrillo, A. C., Morales, M., Pacheco, E., Solano, F. y Wong, C. 2007. El uso de la puntuación en niños costarricense de educación primaria. Memoria de Seminario de Graduación no publicada, Universidad de Costa Rica, San José.
- Colomer, T. y Camps, A. 1996/2000. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste.
- Dehaene, S. 2014. El cerebro lector. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2015) Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. En *Ikastaria*. 19, 13-36.

- Engeström, Y. (2011). "From Design Experiments to Formative Interventions". *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Ferreiro, E. 1979/2007. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Alemany, I. 2000. "Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula". En: Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Editorial Síntesis
- Guthrie, John. 2013. Best practices for motivating students to read. En : Morrow, L. & Gambrell, L. Eds. Fifth Edition. Guilford Press. New York.
- Gutiérrez Ordoñez, Salvador. (2008). Del arte gramatical a la competencia comunicativa. Madrid: Real Academia Española.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, À. (editores). 2000. Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Síntesis.
- Lomas, C. 1999. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I y II. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. 2001. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I y II. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (compiladores). 2004. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos. 2003. O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas. Lisboa: ASA Editores S.A.
- Mejías, W. 2001. Un desafío para la educación del siglo XXI. Compilación de artículos para comprender mejor las competencias.
- Ministerio de Educación Pública. 2007. Departamento de División curricular. San José Costa Rica.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Murillo, M. 2004. Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses. El léxico básico. La ortografía y sus características. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, España.
- Murillo, M. 2005a "Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense".

- En: Káñina Revista Artes y Letras, Universidad de Costa Rica, Vol. XXIX, nº. 1, 175-189.
- Murillo, M. 2005b. “El verbo en la escritura cacográfica de los niños escolares costarricenses. Algunos lineamientos para su enseñanza”. En: Revista Campo Abierto (27), 23-39.
- Murillo, M. 2007 a. “La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Período 1995-2007. Análisis crítico”. En: Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica. Vol no. 1.
- Murillo, M. 2007 b. “Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica”. En: Revista Actualidades en Educación del Instituto de Investigaciones Educativas (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Vol. 7, no 2.
- Murillo, M. y Sánchez, V. 2004. “Diintegración, contrastividad y vocabulario de los escolares costarricenses”. En: Káñina Revista Artes y Letras, Universidad de Costa Rica. Vol. XXVIII (2).
- Murillo, M. y Sánchez, V. 2006. Análisis sintáctico de textos orales y escritos de niños preescolares y escolares costarricenses. Fundamento para la programación del aprendizaje lingüístico escolar. Informe final de investigación, Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.
- Murillo, M. 2008. La enseñanza de la lengua española y la formación docente en la educación primaria costarricense. Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.
- Negueruela, E. (2011). “Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom”. En: *System*, 39(3), 359-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>
- Ortega y Gasset, J. (1934). Ideas y creencias. Recuperado el 16 noviembre 2018. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/ideas-y-creencias.pdf>
- Prado, J. 2004. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.
- Programas de Español, Ministerio de Educación Pública (1995, 2001, 2005, 2013, 2014)
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rojas, G. (2002). Creencias que desarrollan los sujetos que participan en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en una escuela primaria. (Tesis doctoral) Universidad de Costa Rica.



Sánchez, V.1989.La lengua española en la educación costarricense, redefinición. En: Filología y Lingüística XV (2): 155-161 siglo XXI. En: Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica.

Shermer, M. (2011). How we form beliefs published. *Nature International Journal of science*. DOI <https://doi.org/10.1038/474446a>

Tobón, S. 2004/2006 Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe. Vol. 26, No. 1.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

## Anexos

**Tabla 1**  
**Desarrollo de competencias lectoras: I ciclo**

Desarrollo de competencias lectoras.	Indicadores: visualización del proceso pedagógico.
Aprendizaje de la lectura inicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del código alfabético. Procesos de codificación (escritura de letras/ palabras y caligrafía) y decodificación (reconocimiento visual de las letras, su respectiva automatización).</li> <li>• Aplicación de métodos de lectura. Orientación del proceso didáctico.</li> <li>• Desarrollo de habilidades lingüísticas: conciencia fonológica, vocabulario.</li> <li>• Del dominio del código alfabético a la fluidez en la lectura.</li> </ul>
Desarrollo de hábitos de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelaje docente.</li> <li>• Lectura diaria. (frecuencia/tiempo)</li> <li>• Disposición de materiales.</li> </ul>
Desarrollo de la lectura comprensiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de relaciones temáticas entre los conocimientos de los niños y el texto por leer.</li> <li>• Integración de los aportes del texto leído a la resolución de los problemas planteados en el aula.</li> <li>• Disposición de textos que se ajusten a los objetivos del lector: informarse/aprender (lectura informativa) y disfrutar/recrearse (lectura literaria).</li> <li>• Estudio o enseñanza de diferentes secuencias textuales y su estructura prototípica (narración, descripción, argumentación, explicación, exposición, instrucción, diálogo).</li> <li>• Estudio o enseñanza de estrategias para identificar ideas principales y complementarias en textos correspondientes a diferentes géneros textuales.</li> <li>• Estudio o enseñanza de estrategias para realizar búsquedas de información</li> </ul>
Desarrollo del gusto por la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar el interés por la elección de temas varios y textos literarios.</li> <li>• Escucha apreciativa de textos literarios.</li> <li>• Uso de forma autónoma de recursos de la biblioteca escolar.</li> <li>• Socialización de experiencias personales (niños y docente) de lectura con el resto de los miembros del grupo.</li> <li>• Inducir el intercambio de libros de lectura recreativa con los</li> </ul>

	<p>miembros del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inducir desde la escuela la realización de actividades de lectura en el seno de la familia.</li> </ul>
Enfoque de enseñanza de la lengua (lectura y escritura)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque comunicativo</li> </ul>

**Tabla 2**  
**Desarrollo de la escritura: I ciclo**

Desarrollo de la escritura	Indicadores: visualización del proceso pedagógico
Aprendizaje de la escritura inicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del código alfabético. Procesos de codificación (escritura de letras/ palabras y caligrafía) y decodificación (reconocimiento visual de las letras, su respectiva automatización).</li> <li>• Aprendizaje de la caligrafía en letra cursiva e imprenta, mayúscula y minúscula.</li> <li>• Escritura legible de palabras, frases, oraciones y pequeños textos. Copia de textos / dictado. Del dominio del código alfabético a la fluidez (rapidez) en la escritura.</li> </ul>
Desarrollo de la producción y expresión escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia temática: textos que comuniquen ideas y propósitos claros.</li> <li>• Adecuación: textos dirigidos a destinatarios reales y con propósitos definidos.</li> <li>• Planificación: estrategias básicas de planificación textual.</li> <li>• Estudio o aprendizaje de macroestructuras textuales (cuento, anécdota, noticia, carta, poema, etc.).</li> <li>• Estudio o aprendizaje de secuencias textuales (narración, explicación, descripción, argumentación).</li> <li>• Estudio de estrategias para sintetizar textos: resúmenes, esquemas, comentarios, notas, subrayado.</li> <li>• Prácticas de escritura diaria: coherencia, cohesión, concordancia, adecuación. (frecuencia/tiempo)</li> </ul>

<p>Uso de normas convencionales ortográficas y gramaticales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la conciencia ortográfica.</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la ortografía de la sílaba (ca, que, qui, co, cu/ ga, gue, gui, go, gu/ güe, güi/.</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la ortografía de la palabra: uso de distintos grafemas (r/rr, b/p, s/c/z, .</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la puntuación a partir de la reescritura de textos.</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la puntuación externa.</li> <li>• Estudio y aprendizaje de una lista de vocabulario ortográfico básico.</li> <li>• Estudio de estructuras gramaticales básicas y su aplicación en la producción escrita.</li> <li>• Estudio de temas gramaticales: sustantivos, adjetivos, pronombres.</li> </ul>
<p>Ajustar el vocabulario a las necesidades de producción textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio del vocabulario asociado a las temáticas por escribir.</li> <li>• Incorporación vocabulario preciso, según las necesidades del texto y en sustitución del vocabulario con gran amplitud semántica (cosa, hacer, etc.).</li> <li>• Enriquecimiento léxico a partir del estudio de campos semánticos.</li> <li>• 4. Enriquecimiento léxico a partir del estudio de relaciones: sinonimia,</li> </ul>
<p>Desarrollo del gusto por la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar el interés por la escritura.</li> <li>• Uso de forma autónoma de la escritura realizar actividades de las diferentes áreas curriculares.</li> <li>• Socialización de las producciones textuales de los niños con los diferentes miembros del grupo.</li> <li>• Inducir desde la escuela la realización de actividades de lectura en el seno de la familia.</li> </ul>
<p>Enfoque de enseñanza de la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque comunicativo.</li> </ul>

**Tabla 3**  
**Desarrollo de competencias lectoras: II ciclo**

Desarrollo de competencias lectoras	Indicadores: visualización del proceso pedagógico.
Consolidación de la técnica lectora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidez en la lectura: VELOCIDAD, PRECISIÓN Y EXPRESIDAD.</li> <li>• Prácticas de lectura silenciosa.</li> <li>• Estrategias para sintetizar información: resumen, esquema, subrayado, etc.</li> </ul>
Desarrollo de hábitos de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelaje docente.</li> <li>• De la lectura guiada a la lectura autónoma (frecuencia/tiempo).</li> <li>• Disposición de materiales.</li> </ul>
Desarrollo de la lectura comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de relaciones temáticas entre los conocimientos de los niños y el texto por leer. (Conocimientos previos)</li> <li>• Integración de los aportes del texto leído a la resolución de los problemas planteados en el aula y nuevas experiencias.</li> <li>• Estrategias para identificar las ideas principales y complementarias en textos correspondientes a diferentes géneros textuales. (Identificación de las ideas explícitas en el texto)</li> <li>• Estrategias para identificar de información implícita en el texto: relaciones causa-efecto.</li> <li>• Disposición de textos que se ajusten a los objetivos del lector: informarse/aprender (lectura informativa) y disfrutar/recrearse (lectura literaria).</li> <li>• Estrategias para desarrollar la capacidad de interpretación de textos literarios.</li> <li>• Estudio o enseñanza de diferentes secuencias textuales y su estructura prototípica (narración, descripción, argumentación, explicación, exposición, instrucción, diálogo).</li> <li>• Estudio y enseñanza de estrategias de interpretación textual (inferencias, hipótesis, conjeturas, analogías, conclusiones, proposiciones)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilización de diferentes fuentes documentales para activar los procesos de selección, análisis y evaluación, según la temática objeto de estudio.</li><li>• Utilización de la lectura para aprender contenidos curriculares.</li><li>• Utilización de estrategias de comprensión lectora: resúmenes, esquemas, síntesis, mapas conceptuales, gráficos, figuras, mapas pictóricos, historietas gráficas, líneas del tiempo, etc.</li></ul>
Caracterización de algunos géneros literarios.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de las características de los géneros literarios: poesía, cuento, novela, drama, leyenda.</li><li>• Caracterización de los géneros literarios: el lenguaje figurado, ficción.</li><li>• Estudio y aplicación de estrategias de interpretación de algunas obras literarias: asociaciones intertextuales, posiciones ideológicas, ubicación histórico-temporal de los textos, distinción entre la ficción y la realidad, distinción entre hechos y opiniones.</li></ul>
Desarrollo del gusto por la lectura.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura autónoma de textos literarios.</li><li>• Incentivar el aprecio por el texto literario.</li><li>• Uso de forma autónoma de recursos de la biblioteca escolar y comunal.</li><li>• Socialización de experiencias personales (niños y docente) de lectura con el resto de los miembros del grupo.</li><li>• Inducir el intercambio de libros de lectura recreativa con los miembros del grupo.</li><li>• Inducir desde la escuela la realización de actividades de lectura en el seno de la familia.</li><li>• Prácticas de lectura interpretativa o expresiva.</li></ul>

**Tabla 4**  
**Desarrollo de la escritura: II ciclo**

Desarrollo de la escritura	Indicadores: visualización del proceso pedagógico.
Consolidación de la técnica escritora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica constante sobre la macroestructura de diferentes géneros textuales.</li> <li>• Conciencia de las características del texto escrito de cada género textual.</li> </ul>
Desarrollo de la producción y expresión escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia temática: textos que comuniquen ideas y propósitos claros.</li> <li>• Adecuación: textos dirigidos a destinatarios reales y con propósitos definidos.</li> <li>• Planificación: estrategias básicas de planificación textual.</li> <li>• Estudio o aprendizaje de macroestructuras textuales (cuento, anécdota, noticia, carta, poema, etc.).</li> <li>• Estudio o aprendizaje de secuencias textuales (narración, explicación, descripción, argumentación).</li> <li>• Estudio de estrategias para sintetizar textos: resúmenes, síntesis, fichas de lectura, mapas conceptuales.</li> <li>• Búsquedas de información y la correspondiente creación de producciones escritas a partir de los datos recopilados.</li> <li>• Prácticas de escritura diaria: coherencia, cohesión, concordancia, adecuación. (frecuencia/tiempo).</li> </ul>
Uso de normas convencionales ortográficas y gramaticales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la conciencia ortográfica.</li> <li>• Estudio de vocabulario básico ortográfico.</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la ortografía de la sílaba (ga, gue, gui, go, gu/ güe, güi/).</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la ortografía de la palabra: uso de distintos grafemas (r/rr, b/p, s/c/z, .</li> <li>• Aprendizaje o estudio de la puntuación interna y externa.</li> <li>• Estudio y aprendizaje de secuencias vocálicas (diptongo, hiato, triptongo).</li> <li>• Estudio y aprendizaje del acento prosódico y ortográfico. Reglas de la acentuación ortográfica.</li> <li>• Estudio de estructuras oracionales básicas y su aplicación en la producción escrita.</li> <li>• Estudio y aprendizaje de la organización de un párrafo.</li> <li>• Estudio y aprendizaje de elementos de cohesión textual: conectores y puntuación.</li> <li>• Estudio de temas gramaticales: sustantivos, adjetivos,</li> </ul>

	<p>pronombres, artículo, verbo.</p>
<p>Ajustar el vocabulario a las necesidades de producción textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio del vocabulario asociado a las temáticas por escribir.</li> <li>• Enriquecimiento léxico a partir del estudio de relaciones: sinonimia, antonimia, paronimia, homonimia y polisemia.</li> <li>• Estrategias de comprensión de nuevo vocabulario a partir del contexto.</li> <li>• Estudio de vocabulario asociado a campos y familias léxicas.</li> </ul>
<p>Desarrollo del gusto por la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar el interés por la escritura.</li> <li>• Uso de forma autónoma de la escritura realizar actividades de las diferentes áreas curriculares.</li> <li>• Socialización de las producciones textuales de los niños con los diferentes miembros del grupo.</li> </ul>

<sup>1</sup> La escala de calificación otorga un punto a cada ítem dependiendo de la frecuencia de acción (siempre o casi siempre), el énfasis que realizan (énfasis considerable o mucho énfasis), valoración de la formación inicial en general y aspectos en específico (buena o muy buena), y respuestas afirmativas cuando el ítem de la encuesta se refería a opciones de respuesta: sí o no.

<sup>2</sup> Las puntuaciones obtenidas se dicotomizaron para poder definir la variable que identificará a los docentes que poseen las prácticas y conocimientos adecuados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, de esta forma, los docentes que obtuvieron calificaciones de 70 o más se consideraron como 1, mientras que los que tuvieron calificaciones inferiores se identifican con un 0.