

CAPÍTULO

3

Educación primaria en Costa Rica

HALLAZGOS RELEVANTES

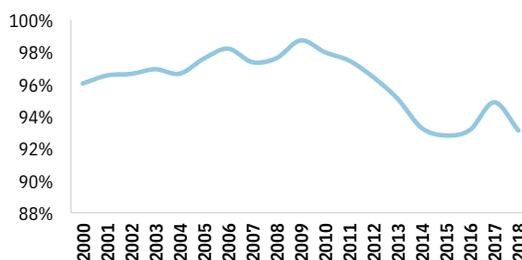
- En 2018 el MEP reportó una tasa neta de escolaridad en primaria de 93,1%, cifra que dista mucho de las mostradas en el período 2005-2011, superiores al 97%.
- Entre 2010 y 2018 el 65% de las escuelas públicas del país registró disminuciones en su matrícula, sobre todo en las direcciones regionales de Desamparados, San José Central y Cartago.
- Las escuelas de horario regular, que ofrecen el currículo completo, representaron un 6,3% del total centros educativos de primero y segundo ciclos en 2018. De mantenerse el ritmo de crecimiento anual mostrado hasta ahora, la universalización de currículo de primaria no se logrará antes del año 2034.
- Segundo grado es el nivel con mayor porcentaje de repitencia en primaria; en 2018 la cifra alcanzó el 6%.
- Se observa un aumento de las adecuaciones curriculares en el primer ciclo, especialmente en el segundo año.
- Entre 2016 y 2018, cerca del 26% de los educadores de primaria tuvo nombramientos en dos escuelas o más.
- La mitad de los maestros y maestras de primaria no tiene el perfil que requiere el programa de estudios de Español de primero y segundo ciclos.
- Un 45% de los docentes en servicio consultados no considera que el programa de estudios de Español sea un insumo relevante para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en el aula.
- El 74% de los docentes ve la lectura como una práctica obligatoria, poco relacionada con el gusto y el placer.
- Solo un 32% de los educadores en servicio consultados se siente totalmente preparado para la enseñanza de la lengua.
- La probabilidad de que un maestro o maestra cuente con los conocimientos y prácticas adecuadas para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, es de apenas el 50%.
- 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 en el programa de estudios de Español de primero y segundo ciclos.
- El 61% de los maestros de primaria en servicio obtuvo su título en universidades privadas.
- Ninguna de las carreras de Educación Primaria que se ofrecen en las universidades del país tiene requisitos de ingreso específicos, ni mecanismos que valoren la idoneidad de las y los aspirantes.
- La oferta de programas de formación inicial en Educación Primaria es altamente heterogénea en cuanto a duración, créditos, cursos en el área de Español, enfoques, acreditación, perfiles de salida y prácticas profesionales.
- Los vínculos entre el MEP y las universidades que gradúan más maestros son débiles o inexistentes.

Educación primaria en cifras

ACCESO | Coberturas en primaria tienden a la baja

Indicador	2008	2013	2018
Población de 7 a 12 años	480.890	446.168	444.157
Matrícula en I y II ciclos	534.816	480.125	483.770

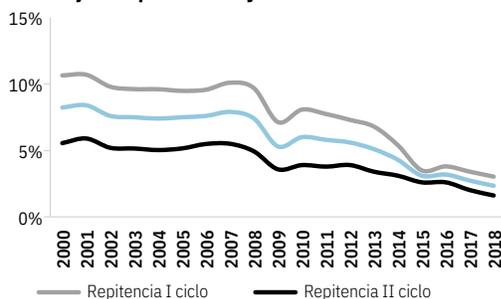
Tasa neta de escolaridad en I y II ciclos



EFICIENCIA INTERNA | Disminuye porcentaje de repitentes en primaria

Indicador (porcentajes)	2008	2013	2017
Aprobados en I y II ciclos	93,0	93,7	95,6
Reprobados en I y II ciclos	7,0	6,3	4,4
Exclusión intraanual	2,9	1,7	0,7
Desgranamiento (horario diurno)	21,4	17,7	15,7

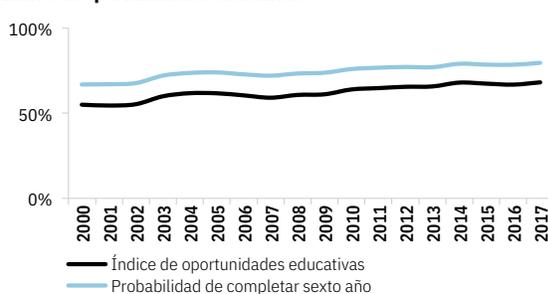
Porcentaje de repitencia en I y II ciclos



LOGROS Y RESULTADOS | Sin avances significativos en el logro educativo de primaria

Índice de oportunidades educativas por región	2008	2013	2017
Central	64,1	67,6	70,4
Chorotega	56,3	65,9	59,4
Pacífico Central	62,0	58,0	62,2
Brunca	57,5	71,1	68,7
Huetar Atlántica	51,7	61,2	66,5
Huetar Norte	57,5	57,7	57,3

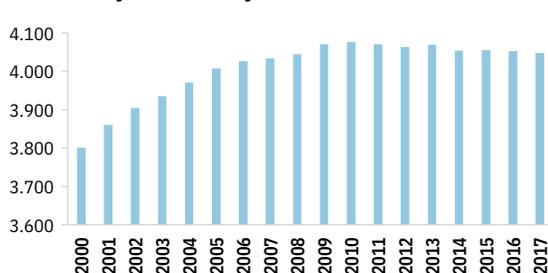
Índice de oportunidades educativas



RECURSOS FINANCIEROS E INVERSIÓN | Tiende a disminuir el número de instituciones y servicios

Instituciones en I y II ciclos, Por tipo de dirección (porcentajes)	2008	2013	2018
Unidocente (hasta 30 alumnos)	49,9	34,6	33,4
Dirección 1 (de 31 a 90 alumnos)	32,2	29,6	28,7
Dirección 2 (de 91 a 200 alumnos)	6,9	17,1	17,5
Dirección 3 (de 201 a 400 alumnos)	6,5	9,1	10,2
Dirección 4 (de 401 a 800 alumnos)	2,9	6,8	7,5
Dirección 5 (más de 800 alumnos)	1,7	2,8	2,7

Instituciones y servicios en I y II ciclo



VALORACIÓN GENERAL

Costa Rica tiene un serio pero poco reconocido problema en la enseñanza primaria: este nivel no es el bastión del sistema educativo que el país cree tener. Para empezar, no toda la población en edad de hacerlo va a la escuela. Más aun, la tasa neta de cobertura se estancó en 93% desde 2017, con lo cual no termina de cumplirse el precepto de la universalidad de este ciclo, consagrado constitucionalmente desde el siglo XIX. La gran mayoría de niños y niñas que asisten (93,4% del total), lo hace a centros educativos que no ofrecen el currículo completo y la calidad de la enseñanza en las aulas dista mucho de los parámetros exigidos en las reformas curriculares del MEP. Estas condiciones no permiten mejorar los aprendizajes de los estudiantes para que logren avanzar, con bases firmes, en los ciclos posteriores de la secundaria y la educación superior.

Las razones que explican esta situación son diversas y complejas, y varían según el tema que se analice. Las causas de la incapacidad para lograr la universalización de la enseñanza primaria no son claras, pues la información disponible no permite comprender bien lo que está ocurriendo. Este desconocimiento se debe a un serio problema de medición de la asistencia escolar que, mientras no sea resuelto por el MEP, hace muy difícil profundizar en los motivos del estancamiento. La inexistencia de un expediente digital del estudiante, ligado a su número de cédula, impide ejercer mayor control sobre los niños que no asisten al sistema y sobre la trayectoria de los que sí lo hacen.

Las causas del grave rezago en la universalización del currículo completo, por el contrario, son diáfanos: la gestión y la normativa vigente en el MEP lo explican. El Ministerio mantiene una estructura territorial de escuelas ajena a la realidad actual de Costa Rica. En una sociedad altamente urbanizada, con importantes aglomeraciones de población y una transición demográfica muy avanzada, la mayoría de centros escolares sigue siendo de horario alterno y cerca del 40% es unidocente, en muchos casos con planteles ubicados a pocos kilómetros entre sí, que tienen cada vez

menos niños y presentan graves carencias de recursos e infraestructura. Si bien la universalización del currículo ha sido considerada una prioridad política por las administraciones Solís Rivera y Alvarado Quesada, su concreción requerirá esfuerzos extraordinarios, particularmente para modificar de manera rápida y decisiva la estructura territorial de prestación de servicios educativos, concebida para otra época histórica del desarrollo nacional. Cálculos realizados para este capítulo indican que, de mantenerse el ritmo de crecimiento anual de las escuelas mal llamadas de “currículo ampliado”, el país estaría alcanzando la universalización del currículo de primaria en el año 2034, suponiendo que no se cree ningún centro adicional. Este es un escenario demasiado lejano e inaceptable para una nación que necesita, con prontitud, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, los ínfimos avances en materia de calidad de la enseñanza primaria se explican por las resistencias docentes para aplicar en las aulas el currículo aprobado hace un quinquenio, así como por la incapacidad del MEP para gestionar el cambio. La ambiciosa reforma curricular de 2013 y 2014 sigue estando en el papel, no en las aulas. Así lo demuestra un análisis exhaustivo sobre el nuevo programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos realizado para este capítulo. Se pretende formar alumnos lectores, con habilidades lingüísticas y comunicativas claves para su desempeño en los demás niveles educativos y áreas del conocimiento, así como en las diversas situaciones de la vida cotidiana. No obstante, los resultados distan de ser los esperados. El aumento de la reprobación en segundo año y de las adecuaciones curriculares no significativas en el primer ciclo en el área de lengua, son indicadores que encienden las alertas sobre los problemas que parecen estarse dando en la implementación de la reforma.

El capítulo aporta evidencias que permiten entender estos malos resultados: la mayoría de las y los docentes mantiene prácticas de enseñanza tradicionales, alejadas del nuevo enfoque comunicativo planteado por el programa de estudios; tienen una preparación inicial endeble, que no incluye los conoci-

mientos, habilidades y actitudes necesarios para implementarlo, y la capacitación que han recibido del MEP como inducción no ha generado los efectos buscados. La investigación realizada arrojó que la mitad de los maestros de Español no cumple con el perfil idóneo para desarrollar las competencias esperadas en los estudiantes en la etapa escolar; el 15% considera débil su formación profesional en las áreas de lectura y escritura; el 75% ve la lectura como una práctica obligatoria, poco relacionada con el gusto y el placer, y la mayoría dice conocer el currículo vigente, pero solo la mitad lo considera un insumo relevante para su trabajo.

Los estudios de este Informe sobre la evolución reciente de la educación primaria en Costa Rica permiten derribar tres mitos que hasta ahora el país dio por verdaderos. El primero de ellos es que todos los niños y niñas asisten a las aulas, es decir, que “ya se cumplió” con la obligatoriedad de este nivel. El segundo es que la primaria tiene los mejores docentes del sistema, y el tercero que los estudiantes reciben los aprendizajes básicos necesarios para avanzar con éxito en los siguientes niveles educativos. Ninguno de estos mitos se sostiene ante la evidencia que aporta el capítulo. No es cierto, pues, que “el problema educativo” del país sea, exclusivamente, el rezago en acceso y calidad de la enseñanza secundaria.

Ante este panorama, en los próximos años la educación primaria enfrenta varios desafíos. En materia de acceso es clave entender la situación real de la cobertura en este nivel para resolver, con intervenciones focalizadas, los déficits. Para ello es indispensable, como se dijo antes, contar con un expediente del estudiante vinculado a su número de cédula, a fin de asegurar que ningún niño se quede atrás.

En relación con la universalización del currículo, el Informe aboga por un cambio estructural en el modelo de gestión de la educación primaria a favor de uno basado en menos escuelas, pero de mayor matrícula y concentración de personal docente, que tenga la capacidad real para ofrecer el currículo completo y atender a los niños

VALORACIÓN GENERAL

y niñas en las mejores condiciones de infraestructura y acceso a las nuevas tecnologías digitales.

El tercer desafío es lograr una aplicación efectiva de la reforma curricular en las aulas. Para ello varias acciones son urgentes. Es importante asegurar que los maestros y maestras de primer grado también impartan el segundo, para asegurar la continuidad y el logro de procesos de lecto-escritura inicial. Urge también que el MEP promueva procesos de acompañamiento a los docentes en las aulas, que permitan identificar los principales problemas que

enfrentan en la aplicación cotidiana del programa y establecer planes correctivos.

Un punto medular para la efectiva aplicación del currículo de primaria es el cierre de la brecha entre la formación inicial de los docentes y los requerimientos del MEP, mediante una revisión de la oferta actual de carreras, caracterizada por el débil manejo de los contenidos y las didácticas específicas en la enseñanza de la lengua. Para ello es necesario avanzar hacia un marco nacional de cualificaciones de los maestros y maestras de primaria; que sobre esa base el MEP contrate a su personal y que realice un giro radical en

su forma de relacionarse con las universidades. Hacia adelante es indispensable un trabajo más colaborativo que garantice los resultados que el país espera: educadores de alta calidad, una reforma curricular real en las aulas y una mejora sustantiva de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños y las niñas.

Costa Rica requiere con urgencia convertir la enseñanza primaria en el bastión de un sistema educativo de alta calidad. La situación actual en este nivel es indefendible y atenta contra el desarrollo humano del país.

CAPÍTULO

3

Educación primaria en Costa Rica

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo principal profundizar en la educación primaria, que comprende los ciclos primero y segundo de la Educación General Básica, según lo establecido en la Ley General de Educación. El análisis de lo que ocurre en estos niveles es clave, porque en ellos se espera sentar las bases fundamentales de lo que será el rendimiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo. Se busca que los alumnos adquieran destrezas básicas en lectura, escritura, Matemáticas y Ciencias, de modo que obtengan un sólido sustento para el aprendizaje y la comprensión de otras áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social, como preparación para la educación secundaria y para la vida.

El capítulo busca determinar cuánto se acerca o aleja la enseñanza primaria de la aspiración nacional de ofrecer a la población, de manera equitativa, una educación de calidad. El seguimiento de los avances, limitaciones y desafíos en estos niveles iniciales permite también dar cuenta de los logros o retrocesos del país en el cumplimiento de otras aspiraciones, tales como: el logro de una educación universal, gratuita y costeadas por el Estado; un sistema educativo articulado y sin discontinuidades entre niveles; una oferta de calidad, que forme personas con autonomía para vivir la

vida que deseen, que integre la diversidad y atienda las necesidades especiales de los estudiantes y, finalmente, un sistema que, en su funcionamiento y resultados, se constituya en un factor activo que contribuye a romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad social.

Estas aspiraciones coinciden, a la vez, con compromisos internacionales que Costa Rica ha suscrito en las últimas décadas¹ que incluyen metas específicas para la educación primaria, y también acuerdos más recientes como la “Agenda 2030”, que en su cuarto objetivo plantea el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para lo cual insiste en la necesidad de velar por que todas las niñas y niños terminen la primaria con resultados escolares pertinentes y eficaces (Flotts et. al., 2016). También se han adquirido compromisos de cara al ingreso de Costa Rica a la OCDE, marco desde el cual se han señalado como objetivos estratégicos lograr que todos los estudiantes: se beneficien de una enseñanza de calidad, cuenten con ambientes de aprendizaje positivos, completen al menos los nueve años de educación básica y adquieran sólidas habilidades. Para ello se requiere que el país avance en el establecimiento de estándares de desempeño más altos para los docentes y las escuelas, así como un mayor protagonismo de estas últimas en la mejora educativa (OECD, 2017).

El capítulo está organizado en tres grandes apartados. El primero da seguimiento a las principales tendencias que muestra la educación primaria en materia de: asistencia, cobertura, rendimiento estudiantil, docentes y ambientes de aprendizaje. La segunda parte desarrolla como tema especial la promoción de las competencias lingüísticas y comunicativas, indispensables para que los niños y niñas puedan desempeñarse en su vida diaria, comunicarse con los demás, apropiarse de la realidad y desarrollar destrezas cognitivas superiores como inferir, relacionar, reflexionar y cuestionar, indispensables para la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la vida democrática (Flotts et. al., 2016). La tercera y última parte del capítulo plantea una serie de retos que tiene el país para mejorar la calidad de enseñanza primaria.

La selección del tema especial se justifica por tres razones. Por un lado está el interés por profundizar en la enseñanza y aprendizaje de la lengua como tema medular del currículo escolar, dado que sus objetivos son desarrollar y potenciar las habilidades lingüísticas de los alumnos (lectura, escritura, expresión oral y escucha) y, con ello, favorecer la asociación significados y la construcción de conocimientos en todas las demás áreas. El segundo motivo son los bajos desempeños en las habilidades lingüísticas

y comunicativas que los estudiantes costarricenses de primaria y secundaria han mostrado en pruebas internacionales como PISA y Terce, reportados ampliamente por este Informe en ediciones anteriores. La tercera y última razón es que la promoción de estas habilidades es un objetivo central de la reforma que el MEP viene aplicando desde 2014 en el programa de estudios de Español de primaria, y cuya implementación aún no se ha evaluado.

Para la elaboración del capítulo se llevó a cabo una serie de investigaciones de base (Ugalde, 2018; Murillo et. al., 2018, Sánchez, 2019 y Meléndez et. al., 2018) y se consultaron diversas fuentes de información, como la Encuesta de Nacional de Hogares (Enaho) del INEC, las proyecciones del Centro Centroamericano de Población (CCP) de la Universidad de Costa Rica, los registros administrativos del MEP y otras instituciones, los programas de formación de las universidades y otros estudios nacionales e internacionales realizados por organismos como la Unesco y la OCDE.

Balance general de la educación primaria

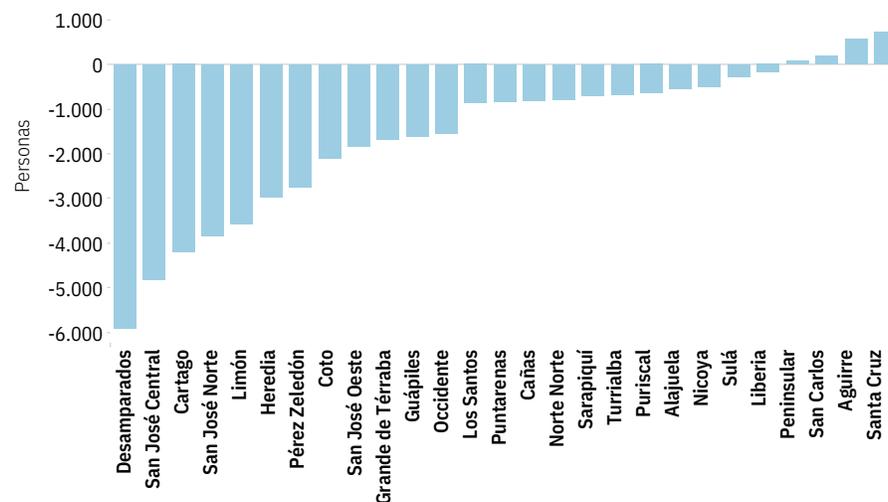
Este apartado sintetiza las tendencias de los principales indicadores de la educación primaria costarricense en los últimos diez años, en materia de cobertura, asistencia, rendimiento, aprendizajes y logro académico de los estudiantes, así como las condiciones en que se desempeñan los docentes de este nivel en términos de estabilidad laboral. Se destacan, en particular, los cambios ocurridos entre 2017 y 2018, período de referencia de esta edición.

Los hallazgos alertan sobre la necesidad de actuar con mayor celeridad en la gestión de la transición demográfica; el lento avance registrado en este ámbito no permite aprovechar el potencial que ofrece esta coyuntura en aspectos relacionados con acceso, cobertura y universalización del currículo completo, proyecto definido como estratégico por la actual Administración (2018-2022).

Por otra parte, el incremento de la reprobación en segundo grado enciende las alertas del sistema, pues no solo es un

Gráfico 3.1

Diferencia en la matrícula inicial reportada, según dirección regional. 2010-2018



Fuente: Murillo, 2019a, con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

indicador de los problemas que puede estar teniendo la aplicación de la reforma curricular en el área de Español, sino también un fenómeno preocupante que tiene un efecto directo en la sobreedad, los bajos logros de los estudiantes y su exclusión del sistema.

Por último se destaca una serie de resultados alarmantes sobre la relación entre rendimiento estudiantil y violencia, especialmente en zonas afectadas por la delincuencia y la pobreza, un tema que requiere especial atención del MEP, por el impacto negativo que genera en la probabilidad de que los niños de esas áreas alcancen las competencias necesarias para insertarse con éxito en la actual sociedad del conocimiento.

Cambio demográfico genera oportunidades que no se aprovechan con la celeridad requerida

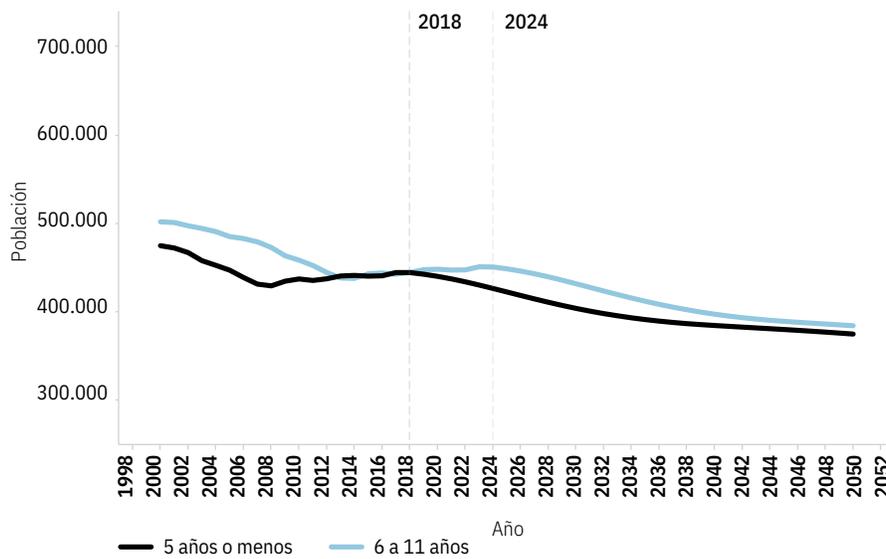
Ediciones anteriores del *Informe Estado de la Educación* han reiterado la necesidad de prestar atención a los efectos del cambio demográfico sobre la matrícula en primaria, debido a la reducción de la cantidad de niños en edad de asistir a ese nivel. De acuerdo

con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP, durante el período 2010-2018 el 65% de las escuelas públicas del país, de un total de 3.692, experimentó descensos en la matrícula. En una tercera parte de ellas la disminución fue superior al 25%. Este fenómeno no se expresa de manera homogénea entre las regiones educativas del país. En el gráfico 3.1 se observa que mientras en algunas regiones, como Santa Cruz, Aguirre, San Carlos y Peninsular, la matrícula creció, en otras, como Desamparados, San José Central, Cartago y San José Norte, hubo caídas superiores a 3.800 estudiantes.

De acuerdo con las estimaciones del INEC y el CCP, en 2018 la población de 6 a 11 años (rango etario oficial para asistir a primero y segundo ciclos) registró 57.000 niños menos que en el 2000 (gráfico 3.2). Si bien para el próximo quinquenio se prevé un leve crecimiento en este grupo de población, a partir de 2024 se iniciará un fuerte descenso, que podría ocasionar, como ya ha sucedido en el pasado, el cierre de instituciones por falta de alumnos, traslados de personal y cambios en los requerimientos de recursos humanos en algunas zonas (PEN, 2013).

Gráfico 3.2

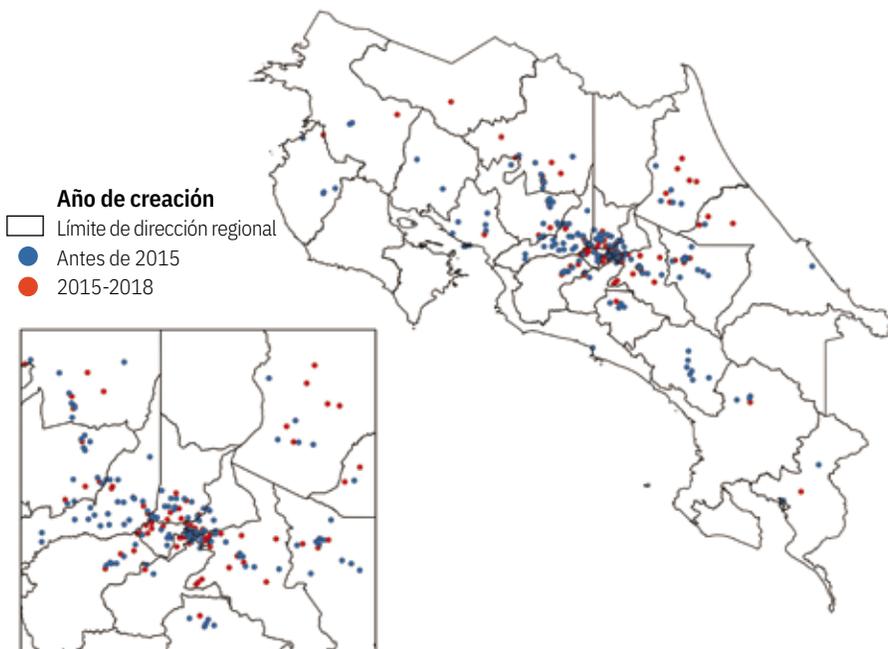
Evolución de la población en edad de asistir a primaria y preescolar, según grupo de edad



Fuente: Murillo, 2019a, con datos de INEC y CCP-UCR.

Mapa 3.1

Distribución de escuelas que operan con horario regular. 2015 y 2018



Fuente: Murillo, 2019b, con datos del Departamento de Planificación Institucional del MEP.

Como se señaló en el Sexto Informe, estos cambios, lejos de ser una amenaza, brindan la oportunidad de gestionar políticas y recursos que permitan mejorar la calidad de la oferta educativa en las aulas de primaria. Sin embargo, el país no está avanzando con la celeridad requerida para aprovecharla. Un ejemplo de esto es el lento crecimiento de la cantidad de escuelas que operan con horario regular², condición necesaria para ofrecer el currículo completo³. Según el Departamento de Planificación Institucional del MEP, en 2018 la proporción de esos planteles fue de 6,3% (235 centros educativos), lo que equivale a 61 escuelas más que en 2017.

Como se observa en el mapa 3.1, hasta ahora los principales esfuerzos se han concentrado en la GAM, en detrimento de las poblaciones más desfavorecidas, que suelen concentrarse en zonas rurales más alejadas. Este es un tema particularmente preocupante, si se considera que el 99% de los niños que asisten a la primaria pública proviene de hogares de climas educativos bajos ubicados en esas zonas, según datos de la Enaho, del INEC 2018.

Estos esfuerzos, aunque importantes, son insuficientes para superar el desafío de alcanzar la universalización del currículo. Si bien el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 tiene entre sus metas que, al final de ese período, cerca del 33% de las escuelas haya implementado el currículo completo, lo cierto es que al ritmo de crecimiento actual (suponiendo que no se creen más centros de primaria) la universalización se alcanzaría aproximadamente en 2034.

Aumenta la reprobación en segundo año

El fenómeno de la reprobación es uno de los indicadores a los que este Informe ha dado seguimiento, como una medida de la eficiencia interna del sistema. La reforma curricular de la asignatura de Español, aprobada en 2013, propuso abordar los años primero y segundo como un continuo de aprendizaje y evaluación (CSE, 2013). Antes de ese cambio, el primer año era el nivel que registraba los mayores problemas de repitencia y reprobación en primaria.

En 2012 la cantidad de repitentes era cercana al 10%, pero luego de la reforma esa cifra descendió significativamente, hasta ubicarse en 0,6% en 2018. Al mismo tiempo, sin embargo, el segundo año empezó a mostrar aumentos: en 2017, la proporción de estudiantes reprobados en ese nivel alcanzó el 5,9%. Además, este grado es el que registra los mayores porcentajes de reprobación en toda la etapa escolar (gráfico 3.3).

Ya en otras ediciones este Informe ha señalado la necesidad de prestar especial atención a este fenómeno, por el efecto automático que genera en la repitencia. Según datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP, del total de estudiantes reprobados en 2017, un 6% repitió el segundo año. Este dato es preocupante, no solo por ser este el nivel educativo con mayor porcentaje de repitentes en primaria, sino porque, a su vez, la repitencia incide de manera directa en la sobreedad⁴ y la exclusión escolar, las cuales tienden a asociarse a menores logros de aprendizaje en comprensión lectora y competencia matemática (Flotts et al., 2015).

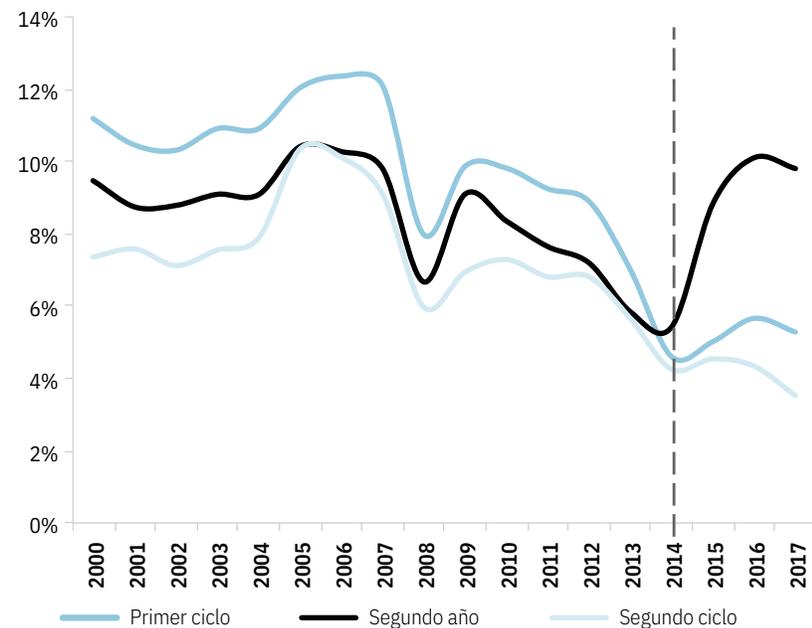
Otro tema de preocupación es que segundo año es también el que registra la mayor cantidad de adecuaciones curriculares en el primer ciclo: en 2017 este nivel representó el 40% y el 45% de las adecuaciones significativas y no significativas, respectivamente (gráfico 3.4).

Las adecuaciones significativas implican modificaciones importantes del plan de estudios, incluyendo la eliminación de contenidos y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas, y la selección de otros que respondan a las características de cada estudiante. Las adecuaciones no significativas no alteran sustancialmente el currículo; son acciones que realiza el docente para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades de los alumnos; esto supone la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos (Cenarec, 2015).

Los docentes de aula son quienes plantean las solicitudes de adecuación, y los docentes de los servicios de Educación Especial, como sus receptores, desempe-

Gráfico 3.3

Reprobación en primero y segundo ciclos^{a/}



a/ La línea vertical marca la fecha en que se integraron primero y segundo años como un proceso continuo de aprendizaje y evaluación.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

ñan un papel fundamental en estas dinámicas de mediación educativa. Dada la importancia de este tema, surgen varias preguntas, como: ¿en qué áreas específicas se están solicitando estos apoyos? y ¿qué aspectos pueden explicar este fenómeno? Las respuestas se abordan en la siguiente sección.

Docentes de apoyo perciben aumento de las solicitudes de adecuaciones curriculares en materia de comprensión lectora en segundo año

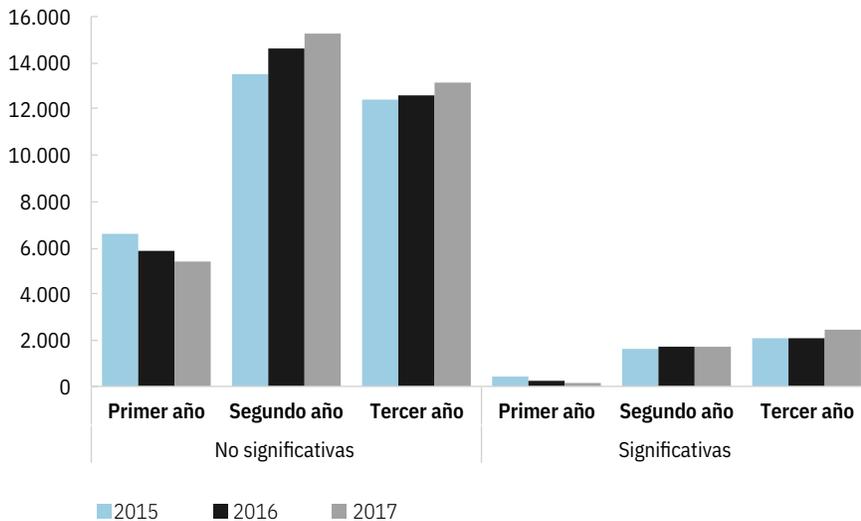
Dados los problemas de reprobación y el incremento registrado en los últimos años en las solicitudes de adecuaciones curriculares en el primer ciclo de primaria, una encuesta realizada para este Informe consultó a una muestra representativa de docentes de Educación Especial en escuelas ubicadas en la GAM, cuál es el nivel que demanda más apoyo y cuáles son las principales áreas del saber en las que ellos intervienen (para más información véase Meléndez et al., 2018).

El 86,1% de los profesionales encuestados manifestó que percibe un aumento en las solicitudes de apoyo relacionadas con el desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, desde que entró a regir el nuevo programa de estudios de Español para primer ciclo. Además, el 78,2% señaló que estas solicitudes provienen del segundo año, resultado consistente con el deterioro de la reprobación y el incremento de las adecuaciones curriculares, antes comentados.

De acuerdo con Meléndez et al. (2018), estos hallazgos resaltan dos aspectos fundamentales. En primer lugar, evidencian que, cuando los maestros y maestras regulares no logran que los estudiantes que arrastran dificultades desde el primer año las superen en el segundo, recurren a las adecuaciones como medida para solventar esas deficiencias, lo cual presiona la demanda de atención para los profesores de Educación Especial. Por otra parte, también sugiere que la implementación de la reforma curricular pone de manifiesto debilidades didácticas de

Gráfico 3.4

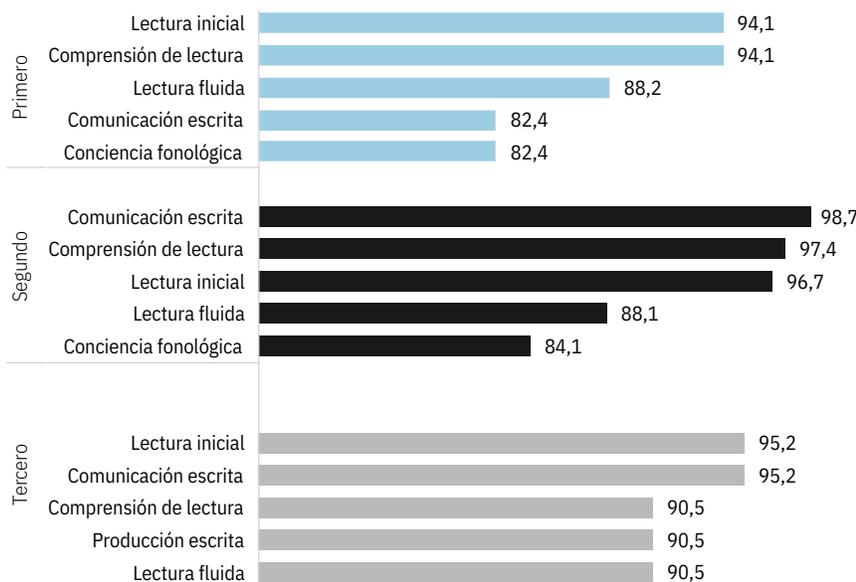
Cantidad de adecuaciones curriculares significativas y no significativas en escuelas diurnas, según año escolar. 2015-2017



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Gráfico 3.5

Áreas en que los docentes de Educación Especial reciben, siempre o casi siempre, solicitudes de apoyo, según año escolar (porcentajes)



Fuente: Meléndez et al., 2018.

los docentes regulares para desarrollar las competencias que demanda el programa (Meléndez et al., 2018).

Las áreas en que los docentes encuestados perciben mayores cantidades de solicitudes de apoyo se relacionan con el desarrollo de la comprensión lectora, la lectura inicial y la lectura fluida (gráfico 3.5).

Estos resultados señalan la necesidad de comprender mejor como se está enseñando la lengua y, en particular, los procesos de lectura y escritura en las escuelas del país. A través del tema especial abordado en este capítulo, que se presenta más adelante, se buscó dar respuesta a esa interrogante, tomando en cuenta las demandas que plantea la reforma curricular en Español, la pertinencia de la formación inicial de los docentes en servicio y los factores que pueden potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas que se espera que los alumnos tengan al finalizar la primaria.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE ADECUACIONES CURRICULARES Y EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO

véase Meléndez et al., 2018 en www.estadonacion.or.cr

Uno de cada cinco docentes de primaria registra más de dos nombramientos en diferentes escuelas

Junto a los estudiantes, los docentes son los actores principales del sistema. La calidad de su formación y su estabilidad laboral son dos condiciones fundamentales para generar ambientes de aprendizaje efectivos. Según datos de la Dirección de Recursos Humanos del MEP, entre enero de 2016 y julio de 2018 había 23.325 personas físicas ligadas a puestos docentes en primaria⁵. De ese total, cerca del 74% estuvo vinculado a un único centro educativo y el 26% restante tuvo nombramientos en dos o más escuelas.

Al analizar la estabilidad laboral se observa que un 44% mantuvo su nombramiento durante todo el período y

un 9% lo tuvo al menos por dos años. Este tema es relevante y merece atención del MEP, ya que se asocia a la construcción de climas y culturas organizacionales en los planteles educativos. La estabilidad es fundamental para que un docente, con sus compañeros y el director o directora de la institución, se proponga objetivos de calidad para alcanzar en el mediano plazo. Esto no es posible o se dificulta cuando los maestros cambian de centro o están asignados a varias escuelas, cuyas demandas pueden ser muy diversas. De las 3.701 escuelas estudiadas, un 22% contó con docentes nombrados por menos de dos años, en tanto que un 20,5% tuvo como mínimo el 75% de su personal durante todo el período.

Escuelas con alta exposición al tráfico de drogas se asocian a mayor repitencia

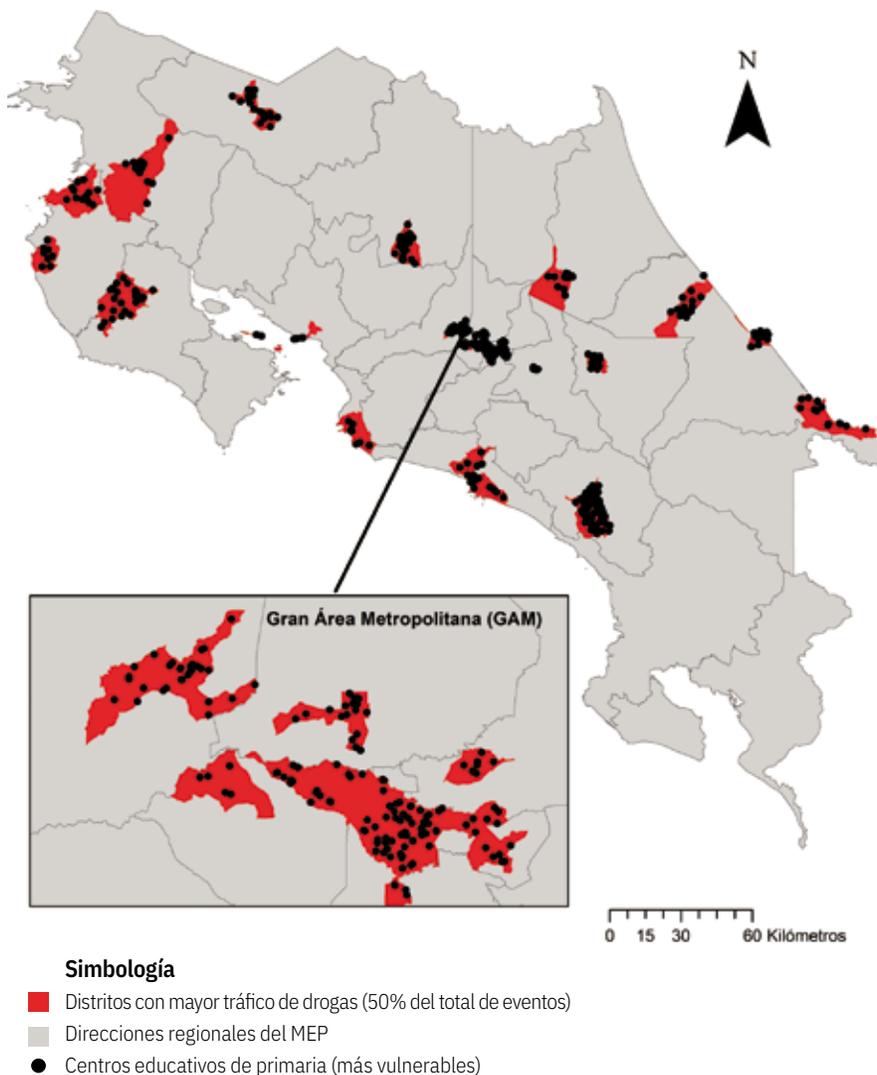
Desde su tercera edición, este Informe ha venido dando seguimiento al logro académico en primaria, medido a través del índice de oportunidades educativas. Este indicador refleja la proporción de niños y niñas que logran completar el último año de su etapa escolar en condiciones de igualdad según las circunstancias socialmente establecidas y observables. Aunque este índice ha tenido leves mejoras en los últimos veinte años, en 2018 solo el 70% de los estudiantes logró aprobar el sexto grado.

Por esta razón, es preciso atender los factores que inciden en la posibilidad de culminar exitosamente la etapa escolar. Uno de esos factores, que actúa de modo negativo, es la asistencia a centros educativos ubicados en contextos de alta violencia, que afectan el bienestar físico y psicológico de los estudiantes (Ramírez y Viteri, 2016). Con datos del Instituto Costarricense sobre Drogas (ICD), una investigación realizada para este Informe analizó un registro de cerca de 95.654 incautaciones de drogas ocurridas en 2017, y determinó que el 50% se concentró en 33 distritos caracterizados por presentar altas densidades de población (Sánchez, 2019). En esos lugares hay 358 escuelas, que en ese período albergaban a 113.416 alumnos (mapa 3.2).

Con el fin de conocer el impacto de este

Mapa 3.2

Escuelas localizadas en zonas con mayor incidencia de incautaciones de drogas. 2017



Fuente: Sánchez, 2019.

fenómeno en el rendimiento estudiantil, se construyó un modelo econométrico geográficamente ponderado, para identificar factores asociados a la repitencia registrada en esos centros de enseñanza (para más detalles, véase el Anexo Metodológico). Los resultados indican que, en promedio, los planteles ubicados en zonas de alta incidencia de narcotráfico se asocian a mayores niveles de repitencia, mientras lo contrario sucede en aquellas que cuentan con programas sociales como las becas para transporte.

De acuerdo con Sánchez (2019), esta última relación puede obedecer a que el subsidio mencionado está focalizado en áreas de alta vulnerabilidad social, es decir, con altos niveles de pobreza e inseguridad.

Finalmente, las escuelas donde, en promedio, los docentes tienen más estudiantes por aula, se asocian a mayores porcentajes de repitencia. Estos hallazgos plantean al MEP el desafío de prestar especial atención a las zonas más vulnerables y con altos índices de violencia, puesto que, como han demostrado

diversos estudios, la educación es la principal herramienta para reducir la delincuencia y, por consiguiente, mejorar las condiciones socioeconómicas de la población.

De acuerdo con Sánchez (2019), tener una escolaridad más alta se vincula a una mayor tasa de salarios, lo que también eleva el costo de oportunidad de participar en actividades ilegales. Las zonas conflictivas se asocian a logros de aprendizaje más bajos, lo que obstaculiza las oportunidades de los niños para desarrollar conocimientos y destrezas que les permitan insertarse en la sociedad del conocimiento y, por ende, mejorar su calidad de vida. Es aquí donde el sistema está llamado a hacer la diferencia, convirtiéndose en un mediador para disminuir las brechas y los efectos de vivir en sitios de alto riesgo social.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE PATRONES ESPACIALES DEL TRÁFICO DROGAS

véase Sánchez, 2019
en www.estadonacion.or.cr

Tema de profundidad: El desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en primaria

En la edición anterior de este capítulo se constató que, al culminar su etapa escolar, los niños y niñas costarricenses tan solo han adquirido destrezas mínimas en comprensión lectora. De acuerdo con el Tercer Estudio Comparativo Regional (Terce), de la Unesco, cerca del 50% de los estudiantes de sexto grado se ubica en los niveles de desempeño más bajos (I y II)⁶. Esto significa que al terminar la primaria los alumnos no han desarrollado habilidades como: relacionar información explícita, inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto, interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado, inferir el significado de palabras utilizadas con significados diversos dependiendo del contexto en

que se encuentran, reflexionar sobre la función y los recursos de un texto y relacionar dos textos a partir de sus propósitos comunicativos, entre otros (Flotts et al., 2015).

Este bajo logro de aprendizaje dista de la aspiración nacional de ofrecer una educación que promueva en los niños y niñas destrezas, habilidades, valores y actitudes que les permitan insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento.

Las competencias comunicacionales, cuyas bases se construyen en primaria, son también esenciales en el siglo XXI para “la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas; para aprender continuamente y durante toda la vida; para comprender el contexto en el que se vive; para desempeñar diversos roles sociales con eficacia –entre ellos el de ser creador y productivo– para convivir con los otros y asociarse con los demás, lograr acuerdos duraderos y establecer mecanismos de cumplimiento de estos” (Reimers y Jacobs, 2008).

Lo anterior no puede lograrse si los estudiantes, al terminar la primaria, no tiene las habilidades de leer con comprensión y escribir con efectividad comunicativa (Reimers y Jacobs, 2008). Contar con estas habilidades es relevante por sus implicaciones en materia de equidad, dado que, de no atenderse, puede contribuir a profundizar las brechas sociales y la desigualdad.

Diversos autores señalan que, en el contexto actual, el ritmo acelerado de la producción de conocimientos e innovaciones tecnológicas ha elevado progresivamente las demandas del dominio de la lengua escrita para la población adulta, de tal suerte que las exigencias de comprensión lectora y expresión escrita crean barreras difíciles de superar para quienes no están preparados para enfrentarlas, contribuyendo así al aumento de las diferencias económicas que existen en la sociedad (Coll y Monereo, 2008; Villalón, 2016). Esto es aun más preocupante en una región como América Latina, donde, como reporta la Cepal, pese a los avances en las coberturas de la educación primaria hay cerca de 38 millones de “analfabetos funcionales”, es decir, personas que fueron a la escuela

y aunque “aprendieron” a leer y escribir, en su vida diaria no son capaces de comprender o comunicarse por escrito.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua en primaria es clave porque, además de enriquecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes (lectura, escritura, expresión oral y escucha) favorece la construcción de conocimientos en las demás disciplinas. En esta línea, el lenguaje debe ser entendido como la materia prima del saber, ya que sin su desarrollo no es posible que tanto docentes como estudiantes se apropien de los conocimientos.

En la misma línea, el programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos, aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE) en 2013 y vigente a partir de 2014, se sustenta en la idea de que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y, por tanto, constituye la herramienta fundamental que permite el desarrollo de la identidad de las personas y su integración exitosa en una sociedad inclusiva y democrática (MEP, 2013). El aprendizaje de la lengua se aborda desde un enfoque comunicativo funcional, que demanda una práctica docente orientada al enriquecimiento de las competencias comunicativas. Este abordaje coloca al país en una posición de avanzada en la enseñanza de la lengua, y lo acerca a criterios de calidad que se consideran al valorar programas de formación inicial de niñas y niños⁷.

Fue a partir de estas consideraciones que, para esta edición del capítulo, se propuso como tema especial el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños de primaria, dada la importancia que tiene la lengua para su desempeño social y cultural y para su éxito escolar futuro. Con este análisis se trató de ofrecer respuestas a las siguientes preguntas de fondo: ¿está avanzando el país en la promoción de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños en primaria?, ¿por qué, al finalizar el sexto año, los estudiantes no tienen un nivel adecuado en el dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas, especialmente en comprensión lectora?, ¿qué factores inciden en la aplicación exitosa del programa de estudios de Español?

Para responder a estas inquietudes se desarrollaron tres investigaciones. La primera indagó sobre el perfil actual de los docentes de primaria y su idoneidad para implementar exitosamente el programa de estudios de Español, tomando en cuenta sus concepciones y prácticas de aula en la enseñanza de la lectura y la escritura. La segunda exploró los alcances de la oferta universitaria para la formación inicial de docentes de Español de primaria, y si el perfil de sus egresados está o no en consonancia con los requerimientos de la reforma curricular del MEP. El tercer estudio analizó el papel de los servicios especiales de apoyo en las escuelas, para entender mejor por qué, en el marco de la aplicación del nuevo programa de estudios de Español, ha crecido la demanda de adecuaciones curriculares. Los principales hallazgos de estos trabajos se presentan a continuación.

El desarrollo lector en primaria: de aprender a leer, a leer para aprender

Leer no es una actividad natural; las personas no nacen con esa capacidad. La invención de la escritura es demasiado reciente en la historia humana como para haber influido en la evolución del cerebro. La herencia genética no incluye instrucciones ni circuitos neuronales destinados a la lectura. Sin embargo, con esfuerzo y orientación, se pueden adaptar ciertas predisposiciones del cerebro para convertirlo en lector (Dehaene, 2014 y 2015).

Al contrario de la lengua oral, un sistema de escritura no se adquiere espontáneamente mediante la interacción con otros hablantes de la lengua: tiene que ser enseñado de modo intencional y sistemático por especialistas. Las sociedades modernas le asignaron esta tarea a la institucionalidad educativa formal. Como nunca antes en la historia, en la actualidad se espera que la competencia lectora sea universal, es decir, que la adquiera la población entera y que alcance un nivel alto, para que las personas sigan aprendiendo durante toda su vida. Por eso hoy la escuela debe esforzarse por enseñarla muy bien a todos los niños, porque en ello se juegan no solo su desarrollo

psicológico y cognitivo, sino también su integración a la vida social y cívica de su comunidad.

Aprender a leer es un proceso largo y continuo, que comienza a muy temprana edad, antes de ingresar a la escuela, y sigue avanzando durante el resto de la vida, a medida que las personas adquieren nuevas capacidades para realizar lecturas cada vez más complejas y sofisticadas. Chall (1983) describió este proceso como una serie de etapas o estadios de desarrollo. Propuso un esquema-marco constituido por seis niveles de lectura, que van desde la etapa 0 (llamada inicialmente prelectura y en la actualidad lectura emergente), previa al primer año, hasta la etapa 5 (denominada construcción y reconstrucción) que abarca la educación universitaria y de allí en adelante⁸.

En esta sección se hace énfasis en las etapas 1, 2 y 3, que cubren las edades entre 6 y 13 años y, en el sistema educativo, el nivel primario. El cuadro 3.1 detalla las características de cada una de estas etapas en términos de aprendizajes infantiles y estrategias de enseñanza por parte de los educadores, siguiendo la propuesta de Chall (1983 y 1984), con aportes de Westberg et al. (2006).

Esta visión explica cómo los progresos en lectura dependen de la educación formal que la persona recibe, de lo cual se desprende que la calidad de la educación es clave. La competencia lectora aumenta a medida que los niños atraviesan estadios consecutivos, en cada uno de los cuales se enfrentan a tareas y desafíos que van cambiando cualitativamente, por lo cual el rol del docente también debe cambiar de manera acorde (Chall, 1996).

Cuarto año requiere atención para evitar declive de competencias lectoras en estudiantes vulnerables

Entrar en la etapa 3 del desarrollo lector marca el comienzo de una larga progresión durante la cual los alumnos enfrentan textos cada vez más complejos literarios, abstractos y técnicos y que, por tanto, les exigen mayor conocimiento del mundo y competencias de lenguaje y cognición más sofisticadas. Los materiales

que se leen a partir del cuarto año cambian en contenido, en complejidad lingüística y, sobre todo, en las demandas cognitivas que presentan a los lectores. Precisamente por eso, el paso al cuarto grado representa un gran desafío que no todos los escolares superan.

Hace más de cuatro décadas la investigación internacional demostró que el cuarto año marca el inicio de un descenso en el desempeño lector de muchos niños (Chall, 1984; Chall y Snow, 1988). La literatura lo llama el “declive del cuarto año” y le ocurre en particular a niños y niñas con problemas de aprendizaje y a aquellos provenientes de familias de estratos socioeconómicos o de climas educativos bajos (PEN, 2015), de minorías étnicas y de migrantes bilingües.

Los estudios de Chall, sus colaboradores y otros expertos mostraron que estos niños logran avanzar en lectura según lo esperado en los primeros tres grados escolares, cuando el objetivo del aprendizaje es reconocer y decodificar palabras comunes, que se usan en las interacciones orales habituales, y leer textos que les resultan familiares. Pero comienzan a titubear y “trabarse” cuando los materiales se hacen más difíciles y exigen el conocimiento de palabras menos usuales, más abstractas y especializadas. Se les dificulta la fluidez y la comprensión. Aquí empieza a verse la brecha en la competencia lectora de alumnos de distinto origen socioeconómico, la cual se amplía en los años siguientes: unos progresan según lo previsto, mientras otros se van atrasando y no pueden desempeñarse al nivel del grado que cursan.

El declive de la competencia lectora se profundiza a medida que avanza la trayectoria escolar, a menos que los docentes apoyen de modo efectivo a los niños rezagados. Dado que aprender a leer es un proceso de desarrollo, cuanto más tarden los educadores en combatir las debilidades infantiles de lectura, más difícil les resultará a los niños afrontar las crecientes demandas de los niveles superiores. Quienes tienen dificultad para leer en los años intermedios tendrán serios problemas para estudiar Ciencias, Estudios Sociales, Literatura, Matemáticas y otros contenidos disciplinarios que se aprenden

Cuadro 3.1

Etapas del desarrollo lector en primaria

Etapa	Años escolar y edad	Características y destrezas esperadas	Medios para su desarrollo
Etapa 1: Decodificación	Primero y segundo años: 6-7 años	Aprender las relaciones entre letras y sonidos, y entre palabras impresas y habladas. Es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y fonológicamente regulares. Usa sus destrezas y su intuición para “hacer sonar” palabras nuevas cortas.	Instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y prácticas sobre su uso. Lectura de historias simples para enseñar elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se lee a un nivel superior al que el niño tiene, para desarrollar patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 2: Conformación y fluidez	Segundo y tercer años: 7-8 años	El niño lee historias y selecciones de textos simples y familiares con mayor fluidez. Se consolidan los elementos básicos de decodificación, vista, vocabulario, contexto y significado.	Instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada. Lectura extensa (con instrucción o independiente) de materiales familiares e interesantes, para promover la fluidez. Se lee a un nivel mayor al que el niño tiene, para desarrollar lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 3: Lectura para aprender lo nuevo	Segundo ciclo de primaria e inicios de secundaria: 9-13 años	La lectura se usa para aprender ideas, adquirir conocimientos, experimentar nuevos sentimientos y actitudes, por lo general desde un solo punto de vista	Lectura y estudio de libros de texto, obras de referencia, libros especializados, periódicos y revistas que contienen ideas, valores, vocabulario y sintaxis poco familiares. Estudio sistemático de palabras nuevas, reacción al texto leído mediante preguntas, discusión, respuestas y escritura sobre el mismo. Lectura de textos más complejos.

Fuente: Chall, 1983, con traducción de Rodino, 2016.

de textos impresos, y su éxito académico se verá seriamente amenazado (Chall y Jacobs, 1983; Chall et al., 1990). Para que los alumnos socioeconómicamente desaventajados puedan desempeñarse en igualdad con sus pares privilegiados, necesitan ayuda docente para avanzar a través de las etapas del desarrollo lector (Chall, 1984).

En Estados Unidos, el fenómeno del “declive del cuarto año” fue conocido intuitivamente por maestros y especialistas durante mucho tiempo, pero solo pudo ser confirmado por la investigación a partir de los test de lectura que empezó a administrar la Asociación Nacional de Evaluación del Progreso Educativo (en los años setenta (Chall y Jacobs, 2003).

La confirmación es aplicable a otros contextos educativos, pues depende de las características y retos del proceso neuropsicológico lector, no de la lengua específica que se está aprendiendo

a leer. En Costa Rica no se cuenta con datos empíricos, pues no se aplican con regularidad pruebas estandarizadas de lectura en primaria que permitan hacer comparaciones entre grados. Sin embargo, como se observa en el gráfico 3.6, los porcentajes de repetición en primero y segundo ciclos del período 2000-2018 revelan que la repitencia en cuarto año es consistentemente superior a la del tercero. ¿Podría este ser un indicio del riesgoso “declive del cuarto año” en la competencia lectora de los estudiantes? En el futuro próximo será necesario dar seguimiento a este fenómeno y comprobar si tal hipótesis se verifica en el sistema educativo costarricense. Pero, además de mayor investigación empírica, es indispensable que todos los docentes posean un sólido conocimiento sobre el proceso lector, la metodología de enseñanza de la lectura y su didáctica de aula en cada nivel escolar.

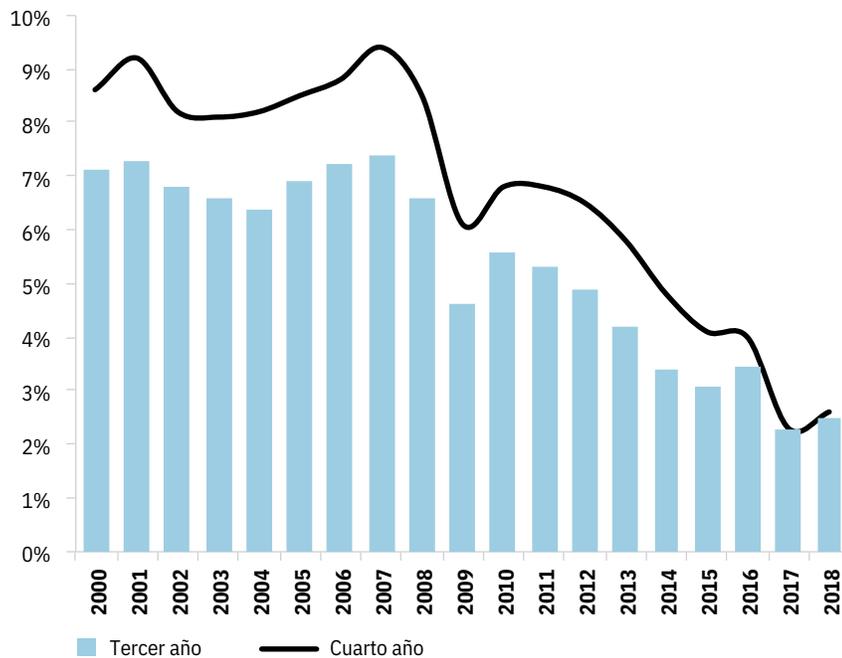
Las pruebas “Fortalecimiento de aprendizajes para la renovación de oportunidades” (FARO) aprobadas por el CSE en 2019, que incluyen una aplicación diagnóstica a estudiantes de quinto grado, serán clave para generar información relevante sobre este fenómeno y su atención en los años venideros.

El programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos: alcances y desafíos

El currículo oficial de Español para primero y segundo ciclos, publicado por el MEP en 2013 e implementado a partir de 2014, es el programa de estudios que brinda las principales orientaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en primaria. Está compuesto por cinco unidades temáticas para el primer ciclo y tres para el segundo, las cuales deben ser desarrolladas por los docentes según las indicaciones allí

Gráfico 3.6

Repitencia en tercer y cuarto años



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

incluidas, y se complementan con una serie de anexos que buscan guiar y fortalecer el trabajo en el aula, así como un conjunto de materiales de consulta y apoyo para las y los educadores.

La nueva propuesta curricular surgió en el marco del proyecto “Ética, Estética y Ciudadanía” impulsado por el MEP en 2006, que sugirió cambios no solo en los contenidos de una serie de asignaturas, entre ellas Español, sino también en la forma en que estas se enseñaban y aprendían (MEP, 2014a). Su elaboración estuvo a cargo de una comisión integrada por asesoras de la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP, representantes de los docentes de primaria y académicos universitarios (E : Salazar, 2018).

Entre los antecedentes de su creación destacan los problemas de repitencia en primer año reportados entre 2000 y 2006, así como los bajos puntajes obtenidos por Costa Rica en las pruebas Terce, según los cuales solo una quinta parte de los estudiantes de sexto grado poseía las habilidades lingüísticas esperadas para su nivel y el 67% apenas lograba un dominio

básico de la lectura (MEP, 2013). Para el MEP, estos resultados evidenciaban que, con los métodos planteados en el programa anterior, los alumnos aprendían a decodificar el texto escrito, pero no a comprender realmente lo leído. Tal como indica Navarro (2018), “existía un rezago en el proceso de comprensión lectora debido en parte al empleo de métodos tradicionales como el silábico, entre otros, que no tenían bases neurocientíficas sólidas”.

La diferencia esencial entre el programa anterior y el actual fue el cambio de enfoque lingüístico para la didáctica de la lengua: se pasó del llamado enfoque “gramatical estructural”, al “comunicativo funcional”, el cual apunta al desarrollo de la conciencia fonológica como base del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y al desarrollo integral de la competencia comunicativa. Asimismo, se conciben los años primero y segundo como un proceso continuo de evaluación y aprendizaje (MEP, 2013), es decir, los estudiantes pasan de primero a segundo grados automáticamente, sin que deban

repetir el primero en caso de no alcanzar las habilidades esperadas.

En los dos años siguientes a la entrada en vigencia del programa, se efectuó un proceso de capacitación conducido por los asesores nacionales de Español. Durante 2015, en las 27 direcciones regionales del MEP se llevaron a cabo actividades presenciales de 40 horas para primer ciclo, en las que se cubrió casi al 100% de los docentes. En 2016 se hizo lo mismo con el segundo ciclo. También se emplearon otros métodos de formación, como asesorías, inducciones y cursos bimodales (E: Navarro, 2018).

Del enfoque gramatical al enfoque comunicativo

El programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos tiene dos bases teóricas: la filosófica-educativa y la lingüística. La primera, al igual que las demás propuestas curriculares del MEP, se nutre de tres fundamentos¹⁰: el humanismo (para qué se aprende), el racionalismo (qué se aprende) y el constructivismo (cómo se aprende). A ello la nueva política agrega el paradigma de la complejidad, para el cual la creatividad, la inventiva, la relación con el entorno y la capacidad de integrar información y tomar decisiones en contextos complejos e impredecibles son cruciales en la formación de las y los estudiantes (MEP, 2017).

Por su parte, el componente lingüístico se basa en el enfoque comunicativo funcional de la lengua, que busca el desarrollo interrelacionado de las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Su incorporación, como se mencionó anteriormente, representa una innovación con respecto al currículo anterior, que se sustentaba en el enfoque gramatical. Las principales diferencias entre ambas corrientes se resumen en el recuadro 3.1.

El nuevo enfoque implica potenciar las “prácticas sociales del lenguaje”, es decir, el propósito comunicativo de los estudiantes y el uso de la lengua en diferentes contextos, destinatarios y tipos de textos. En el nuevo programa, ello se logra mediante acciones didácticas permanentes y orientaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa por áreas (MEP, 2013).

Recuadro 3.1

La enseñanza de la lengua española en la educación primaria

La enseñanza de la lengua española en la educación básica se ha fundamentado en los paradigmas dominantes en la Lingüística en dos etapas claramente diferenciadas. La primera estuvo marcada por la tradición gramatical, concebida como el arte de hablar y escribir correctamente. Tiene su origen en la Grecia antigua, donde las habilidades que poseían relevancia social eran leer y escribir, pronunciar discursos elocuentes y prácticos, e interpretar textos antiguos. Estas destrezas generaron disciplinas aplicadas de carácter didáctico: la Gramática enseñaba a leer y escribir, la Retórica enseñaba a crear discursos convincentes y la Filología enseñaba a interpretar y editar textos clásicos. Estas **artes gramaticales** se mantuvieron en la enseñanza durante el predominio teórico-metodológico de la gramática tradicional, con un marcado carácter normativo y docente: se presentaban como manuales destinados a enseñar las destrezas ligadas al habla y a la escritura (Gutiérrez, 2008).

La siguiente etapa inicia en la segunda mitad del siglo XX, con el surgimiento de paradigmas que permitieron nuevos abordajes y enfoques de los estudios lingüísticos: psicolingüística, sociolingüística, lingüística del texto, pragmática, semiótica, análisis conversacional. En este contexto nace 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 posibilitó un mayor avance de otras disciplinas: Psicología, Sociología, Neurociencias, Antropología, entre otras. Todo este proceso fue acompañado de una

actitud integradora, indispensable para explicar los aspectos centrales del lenguaje. Este crecimiento cualitativo dio lugar a la **lingüística de la comunicación**, en la cual la función comunicativa se convierte en el centro de las nuevas disciplinas teóricas y aplicadas.

Mientras el enfoque gramatical se proponía la descripción y explicación del código lingüístico, la lingüística de la comunicación adiciona las competencias que necesita el hablante para producir y comprender enunciados y discursos según el contexto, a saber: ejecutiva, normativa, discursiva, pragmática o inferencial, semiótica y estratégica. La competencia ejecutiva implica que el dominio de la lengua no se reduce solo a un saber, al conocimiento del código, sino a un saber hacer, un saber ejecutar.

La enseñanza de la lengua española en Costa Rica “se ha fundamentado en la doctrina gramatical y la expresión escrita 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” Corrales (1989). Murillo et al. (2018) señalan que a partir de 1995 los enfoques de la enseñanza de la lengua en la educación primaria, *grosso modo*, se desplazaron entre el enfoque gramatical y el comunicativo, pero no fue sino hasta 2013 que el segundo se adoptó explícitamente en el programa oficial del MEP.

Fuente: Murillo et al., 2018.

Uno de los ejes que fundamentan la reforma es el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de conocimientos en neurolingüística y didáctica específica. La conciencia fonológica se une a cinco principios básicos: i) enseñanza explícita del código alfabético, ii) aprendizaje activo asociando lectura y escritura, iii) transferencia del aprendizaje explícito al

implícito, iv) participación activa, atención y motivación, y v) adaptación al nivel de desarrollo de cada estudiante. Asimismo, hay una serie de lineamientos para que el aprendizaje de la lectoescritura no se estanque en la decodificación, sino que vaya más allá, hacia la comprensión, a través del desarrollo de la fluidez, el aumento del caudal léxico, la

activación de conocimientos previos y la motivación a la lectura (Ugalde, 2018).

Se espera que el estudiante sea un agente activo de la lengua y que de esa forma la adquiera y la aprenda, para lo cual su entorno y sus aprendizajes previos son cruciales. En consonancia con lo que miden las pruebas Terce, por medio de la lectura se busca que los estudiantes no solo conozcan la reglas de la lengua, sino que desarrollen habilidades cognitivas como: aportar conocimiento previo, relacionar información, hacer inferencias, formular hipótesis, verificarlas y reformularlas, reconocer distintos géneros discursivos y deducir propósitos, visiones de mundo y puntos de vista (Flotts et al., 2015).

El desarrollo de habilidades lingüísticas según el nuevo programa de estudios de Español

El programa de estudios de Español para primero y segundos ciclos explicita las habilidades que el docente debe promover en los alumnos (hablar, escuchar, leer y escribir), como parte integral de la competencia comunicativa y no como áreas desligadas. La propuesta curricular describe en detalle los subcomponentes de cada habilidad y su tratamiento didáctico.

La habilidad lingüística **lectura** comprende el aprendizaje inicial de la lectura, apropiación del código alfabético y desarrollo de competencias como la lectura comprensiva (creación de hábitos de lectura y del gusto lector) y la interpretación de otros textos, como las obras de arte, promovida en segundo ciclo mediante la estrategia “Piensa en Arte”.

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

Las habilidades de **expresión y comprensión oral** –hablar y escuchar– se presentan de forma integrada y se consideran básicas para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas. En el diseño de las unidades de aprendizaje se diferencian los logros individuales y colectivos que se esperan en cada una

de ellas. Tal como corresponde teóricamente, estas dos habilidades se entrelazan con las descritas antes –lectura y escritura–, de manera que, por ejemplo: se promueve la escucha atenta, analítica y crítica de obras literarias, se producen textos para situaciones formales y no formales, se propician intercambios verbales sobre experiencias personales y sobre documentos leídos o escritos, entre otras actividades.

En cuanto a la **competencia literaria** se destaca la importancia de la comprensión lectora, señalando que el gusto por leer y por la literatura se adquieren simultáneamente. El propósito de la literatura en la educación primaria consiste en utilizar la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal. Por ello las estrategias didácticas giran en torno al acercamiento del estudiante a distintos géneros, la apertura de espacios de expresión creadora, la disponibilidad de textos literarios, la introducción del lenguaje literario y el desarrollo del gusto por la lectura, todo acompañado de un buen modelaje docente, o sea, de la proyección del maestro o maestra como lector activo. El aprendizaje de esta competencia incluye el estudio del meta-lenguaje literario (metáfora, símil, etc.)

Se espera además que esta propuesta educativa se complete mediante la puesta en práctica del “Plan Nacional de Fomento de la Lectura” (MEP, 2014b), de otras estrategias de cumplimiento obligatorio relativas a la lectura y la lectoescritura, así como del programa “Piensa en Arte”.

En lo que concierne a los temas gramaticales, la reforma incluye la llamada **competencia normativa**, centrada en la escritura con ortografía (de la sílaba y 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, incorpora el análisis sintáctico de estructuras oracionales básicas (sujeto, verbo, predicado y 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). También se inclu-

yen elementos de cohesión textual: puntuación (externa e interna) y conectores.

Cada uno de estos componentes es parte de la formación lingüística y literaria del escolar. En la enseñanza de la lengua pueden presentarse problemas si se enfatiza un solo aspecto por encima de los otros, situación que ha sido usual en el sistema educativo costarricense, en el que se han sobrevalorado los temas gramaticales y la normativa académica, en detrimento del desarrollo de las competencias comunicativa y literaria (Murillo et al., 2018).

Aprendizajes básicos esperados por año

Otra característica importante del nuevo programa de estudios de Español es que define con precisión los aprendizajes básicos que los niños deben alcanzar en cada año lectivo. Esta fortaleza fue clave para que en 2019 el MEP pudiera elaborar una “Guía de Articulación de Saberes” para los docentes, con el fin de que estos se enfocaran en desarrollar las habilidades e impartir los conocimientos que los estudiantes no adquirieron en 2018, debido a la huelga que paralizó el sistema educativo por 89 días, entre septiembre y diciembre (MEP, 2019). La capacitación sobre este instrumento fue brindada por la Dirección Curricular del MEP a las Direcciones Regionales las cuales, junto con los directores de los centros, deben velar por su aplicación en las aulas. Como se observa en el cuadro 3.2, se trata de aprendizajes básicos, cuya ausencia puede afectar el desempeño académico de los niños y niñas en los próximos años. Para que los alumnos de primero y segundo grados los adquieran, es fundamental asegurar que en ambos años el o la docente sea la misma persona, tal como recomienda la Directriz DVM-AC-00015-2017 del MEP.

Programa de estudios establece perfil del docente que se requiere

Un rasgo valioso de la reforma curricular es que su fundamentación y contenidos ofrecen elementos suficientes sobre el perfil del docente que el MEP requiere para implementar su nuevo enfoque de la

enseñanza de la lengua. Para este Informe se elaboró una propuesta de ese perfil (cuadro 3.3) que detalla los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera tengan los educadores para desarrollar con solvencia el programa de estudios.

Todo perfil profesional refleja una aspiración del tipo de persona que la organización respectiva desea contratar. Contar con este instrumento es relevante tanto para el empleador como para las universidades formadoras, porque brinda claridad sobre las características que deben tener los docentes. Este Informe ha insistido en la importancia de que las contrataciones se realicen con base en perfiles de habilidades y conocimientos, que el MEP debe establecer como requisito para la inserción en el sistema, pero también para poder efectuar valoraciones periódicas del desempeño de los educadores en servicio, que permitan conocer sus competencias y brindar una oferta de formación continua que provea o fortalezca las habilidades esperadas (PEN, 2017).

Concepciones de los docentes en servicio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

El estudio de las concepciones y creencias de los docentes y su incidencia en la práctica educativa no es reciente. Ya Vygotsky (1978) había observado que el contexto sociocultural en que se desarrollan las personas tiene una influencia significativa en las construcciones mentales que estas utilizan para validar la forma en que actúan. Según él, las creencias tienen además un carácter histórico y social, por cuanto los individuos tienden a concebir las ideas del grupo como reales, sea que exista o no experiencia empírica que lo demuestre.

A inicios de los años ochenta, Shavelson y Stern (1981) señalaban la necesidad de investigar las dimensiones no observables del profesorado y su posible vínculo con la práctica educativa (Imbernón, 1994). Con esta apertura e interés por comprender el pensamiento del docente, en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura surgieron iniciativas de investigación sobre creencias y representaciones, realizadas bajo el formato de estudios de casos por algunos autores, quienes

Cuadro 3.2

Aprendizajes básicos esperados para el desarrollo de las habilidades comunicativas en primaria, por año, según el programa de estudios de Español

Año	Aprendizajes básicos esperados
Primero	Desarrollo profundo de la conciencia fonológica y el gusto por la lectura, como base para un significativo proceso de lecto-escritura.
Segundo	Adquisición de la habilidad para redactar textos narrativos y descriptivos y continuar desarrollando el gusto y la fluidez requeridos para una mejor comprensión lectora.
Tercero	Expansión del disfrute y comprensión de la lectura, sumados a la escritura de textos más extensos y elaborados, así como a una mejor comprensión y expresión orales. Escritura de textos en los que se visualice claramente cuál es el contenido por comunicar. Elaboración de textos aplicando procesos de producción textual: planificación, textualización y revisión. Aplicación de los conocimientos ortográficos y caligráficos en la producción textual.
Cuarto	Desarrollo de la expresión y comprensión orales (escucha) para el mejoramiento de las competencias comunicativas. Desarrollo del gusto por la lectura y la producción de diversos tipos de textos (orales y escritos, literarios y no literarios).
Quinto	Desarrollo de la expresión y comprensión orales (escucha) para el mejoramiento de las competencias comunicativas. Producción de escritos de carácter histórico, científico, artístico, entre otros; asimismo, lectura gozosa, interpretación de textos literarios y no literarios.
Sexto	Apropiación de la escritura, comprensión y expresión orales, como herramientas básicas para comunicar saberes y sentires; además, afianzamiento del gusto por la lectura y su interpretación como lectores avanzados.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2019.

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).

Las creencias se definen entonces como proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, aceptadas en una dimensión personal y también social, cuando llegan a ser compartidas por grupos de profesores (Cambra et al., 2000).

En su práctica profesional, cada educador crea su propio sistema de creencias basado en sus experiencias como estudiante y como docente, en su formación académica y en la interacción con sus colegas. Las creencias son adquiridas a través de 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, están presentes en todas las decisiones que se

toman. Estudios recientes 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 su veracidad puede ser refutada (Shermer, 2011).

Aunque la investigación acerca del pensamiento de los docentes y cómo este orienta su manera de enseñar lectura y escritura en el aula está ampliamente desarrollada en Europa (desde mediados de los años setenta) y en algunos países de América Latina como Chile, Argentina y Venezuela, en Costa Rica los estudios sobre este tema para la primaria son escasos. Es por ello que para este capítulo se realizó una indagación específica en esta línea, con el propósito de responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes

de primaria con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, que afectan o favorecen sus formas de trabajo y la aplicación efectiva del programa de estudios de Español?

La investigación se basó en la encuesta “Estudio sobre los procesos de lectura y escritura en la escuela primaria costarricense”, que el PEN aplicó a 364 docentes de primero y segundo ciclos en escuelas de la GAM. Se indagó en las creencias del profesorado sobre la lectura y la escritura, no solo para entender sus prácticas de aula, sino también con el fin de obtener información que le permita al MEP diseñar estrategias de intervención formativas, planificadas y contextualizadas, para que los maestros y maestras puedan mejorar su trabajo cotidiano y responder mejor a las necesidades de sus alumnos. En las siguientes secciones se reseñan los hallazgos de esa consulta.

Cuadro 3.3

Perfil docente esperado para la enseñanza de la lengua, según el programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos

Características Perfil del docente

Conocimientos disciplinarios y pedagógicos (didácticos, curriculares, evaluativos)

Conocimientos sobre los fundamentos filosóficos y científicos de su profesión

- Maneja los fundamentos para la enseñanza aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo funcional.
- Conoce las bases filosóficas (epistemológicas, éticas, etc.) que fundamentan su ejercicio docente.
- Posee conocimientos básicos en Neurociencias y otras disciplinas científicas que fundamentan sus posturas lingüísticas y pedagógicas.
- Entiende y aplica los fundamentos constructivistas y cognitivos que orientan sus prácticas como docente.

Conocimientos sobre didáctica de la lengua y lectoescritura

- Conoce estrategias para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Conoce las bases teórico prácticas para el desarrollo de la conciencia fonológica de los alumnos.
- Visualiza el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso paulatino, planificado y sistemático.
- Tiene un bagaje de conocimientos teóricos sobre características del proceso de desarrollo físico y cognitivo de los niños y niñas, que le permite tomar decisiones metodológicas y evaluativas.
- Conoce y emplea diversos métodos didácticos que conjugan su método de enseñanza con los modos de aprendizaje de cada estudiante.
- Sabe que la comprensión oral y la escucha también deben desarrollarse en el aula, pese a la naturalidad de su adquisición.
- Maneja métodos para desarrollar la competencia de lectura y escritura comprensiva en sus estudiantes.
- Conoce y ofrece una variedad amplia de textos de lectura.

Conocimientos en evaluación de los aprendizajes

- Conoce métodos de evaluación formativa que le permiten recolectar información objetiva sobre el progreso de los aprendizajes.
- Evalúa y diagnostica continuamente las necesidades de aprendizaje.
- Posee fundamentos en lectura, interpretación, estudio y aplicación de propuestas curriculares.
- Conoce y aplica fundamentos de planeamiento didáctico para estructurar coherentemente las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Habilidades

- Lleva a cabo acciones didácticas concretas y específicas planificadas, coherentes y permanentes, que buscan desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos.
- Crea un ambiente de aprendizaje rico en experiencias lingüísticas de contextos reales y significativos.
- Vincula en toda su práctica docente las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).
- Transita coherentemente del aprendizaje explícito al implícito en los procesos de enseñanza de lectoescritura.
- Enseña explícitamente el código alfabético mediante el análisis consciente de la correspondencia fonema grafema.
- Estimula y fortalece la conciencia fonológica de los estudiantes mediante técnicas concretas amparadas en el conocimiento científico.
- Promueve, mediante estrategias didácticas concretas y significativas, la conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonética, que forman parte de la conciencia fonológica.
- Promueve la conciencia ortográfica en los estudiantes.
- Fomenta el aprendizaje directo de vocabulario general de comunicación.
- Despierta el interés del alumno en la escritura.
- Contextualiza los procesos de escritura para que sean significativos y reales.
- Promueve espacios para la lectura y su disfrute, en voz alta y baja.
- Permite que el estudiante dé significado propio a los textos que lee.
- Emplea estrategias concretas para desarrollar y evaluar la comprensión lectora.
- Conoce las estrategias pragmáticas de la conversación y de otros actos comunicativos.
- Estimula la participación y el aprendizaje activos.
- Promueve la reflexión metalingüística de sus estudiantes.
- Adecua y contextualiza siempre los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos.
- Permite a cada niño y niña avanzar según su propio ritmo de aprendizaje.
- Identifica y activa conocimientos previos para promover un aprendizaje significativo.
- Brinda retroalimentación a sus estudiantes para promover su aprendizaje.
- Fomenta la producción continua de textos orales y escritos.
- Emplea las tecnologías de información y comunicación (TIC) como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 3.3 | Continuación

Perfil docente esperado para la enseñanza de la lengua, según el programa de estudios de Español para primero y segundo ciclos

Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una valoración positiva de sí mismo como profesional y científico indagador, crítico, innovador y autodidacta. • Tiene una visión funcional del lenguaje como herramienta para la comunicación y la formación de la identidad individual y colectiva. • Comprende que la enseñanza de lengua busca el desarrollo de la competencia comunicativa en forma efectiva e independiente. • Comprende que su rol como modelo comunicativo es crucial para la motivación y desarrollo apropiado de las habilidades comunicativas de sus estudiantes. • Fomenta el diálogo respetuoso, la escucha atenta y el trabajo colaborativo. • Promueve el pensamiento crítico de los alumnos a través de actividades comunicativas contextualizadas y significativas. • Tiene una actitud positiva hacia la lectura. • Incentiva el placer y el disfrute de la lectura.
------------------	---

Fuente: Ugalde, 2019.

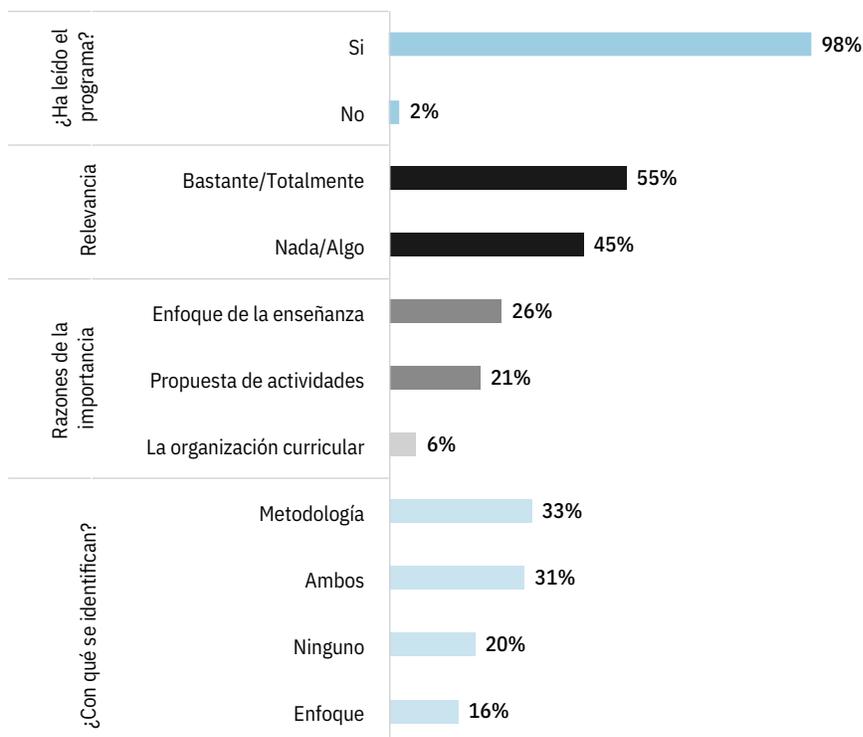
Los docentes conocen el programa de estudios de Español, pero solo la mitad lo considera relevante

Uno de los objetivos de este trabajo fue identificar cuál es el conocimiento que poseen los docentes sobre la reforma curricular en Español y qué importancia le asignan para los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Se encontró que, si bien el 98% de los educadores consultados indicó haber leído el programa, solo el 55% cree que es un insumo relevante para la enseñanza de la lengua (gráfico 3.7).

Por otra parte, las personas que lo consideran importante destacan que el enfoque de la enseñanza (25,6%) y la propuesta de actividades (21,4%) son las razones de más peso en esa valoración. Sin embargo, únicamente el 6,3% señala la nueva organización curricular como un aspecto de transcendencia para la enseñanza de lectura y escritura.

Otro asunto consultado fue la opinión de los docentes sobre los vínculos entre su formación inicial y el conocimiento y análisis de los programas del MEP. El 50% respondió haber tenido poco o ningún acercamiento a esa información durante sus estudios superiores. Este resultado revela que las políticas educativas nacionales no tienen un peso significativo en los currículos universitarios, a diferencia de lo que sucede en

Gráfico 3.7

Valoración del programa de estudios de Español por parte de los docentes encuestados, según diversas características

Fuente: Murillo et al., 2018.

países cuyos niveles educativos superan la media mundial, donde es imperativo cumplir con tales políticas en tanto reflejan el tipo de ciudadano que se desea formar, a fin de lograr el desarrollo social, cultural y humano proyectado (Murillo et al., 2018).

Adicionalmente, la consulta permitió determinar cuáles son los factores que, según la percepción de los docentes, han favorecido¹¹ la implementación del nuevo programa. Las puntuaciones más altas correspondieron al conocimiento y actitud de los profesores, mientras aspectos relacionados con las actividades de capacitación, presenciales y virtuales, y los materiales brindados por el MEP obtuvieron los menores puntajes (gráfico 3.8).

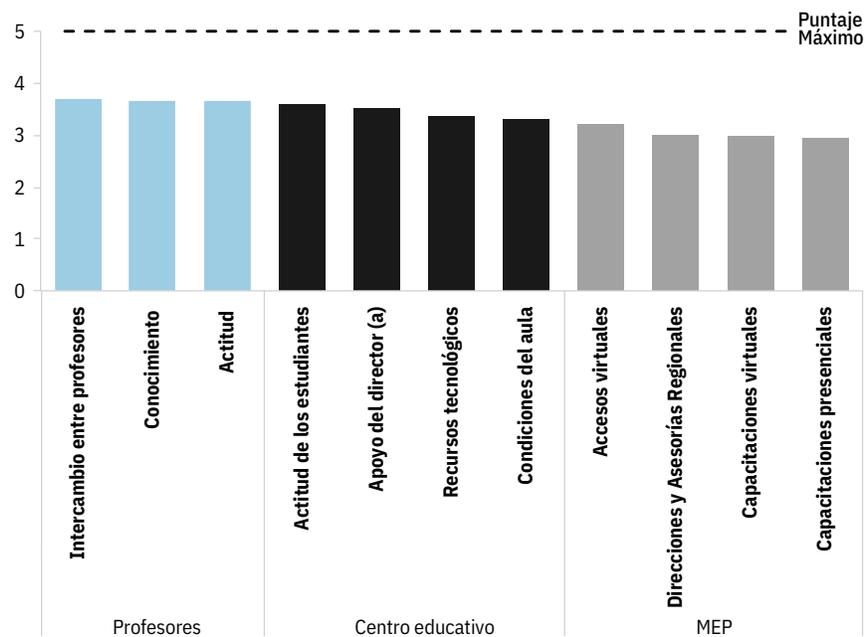
Estos hallazgos llevan a dos conclusiones importantes. La primera es que existe una fuerte contradicción: por un lado, los docentes manifiestan que sus conocimientos y actitudes son los principales factores que han favorecido la aplicación del programa, pero, por otro lado, la baja relevancia que le otorgan como insumo para la enseñanza de la lectura y la escritura, así como el poco estudio y análisis sobre el tema durante su formación universitaria, permiten cuestionar: ¿cuál es el grado de implementación de la reforma curricular en las aulas?, ¿cómo orientan el proceso de enseñanza de esta asignatura?, ¿cómo planifican las lecciones? y ¿cuáles recursos didácticos utilizan para hacerlo?

La baja puntuación otorgada a los factores asociados a la formación continua sugiere la necesidad fortalecer y reorientar la estrategia de apoyo que el MEP ha seguido hasta ahora para garantizar la aplicación del programa. Un ejemplo de esto es el sitio “Portal de Español”, en el cual la Asesoría Nacional de Español pone a disposición de los docentes materiales como antologías, videoconferencias y otros apoyos en temas relacionados con la lectura y la escritura, pero no ha tenido el alcance ni el impacto esperados (E: Navarro, 2018).

Si bien la difusión y la capacitación son importantes, diversas experiencias en América Latina han mostrado la necesidad de complementar esos esfuerzos con procesos de acompañamiento en las

Gráfico 3.8

Puntuación promedio^{a/} de los factores que favorecen la implementación del programa de Estudios de Español, según los docentes consultados



a/ Se utilizó una escala de 1 a 5, donde 1 implica que el factor respectivo no favorece en nada, y 5 que favorece mucho.

b/ Corresponde a la Dirección Regional.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

aulas por parte de asesores nacionales y regionales, o bien de otros docentes más experimentados, para asegurar una efectiva transferencia de los conocimientos aprendidos hacia los estudiantes.

Solo el 50% de los docentes tiene el perfil requerido para aplicar el programa

La baja apropiación del programa que muestran los docentes genera otra pregunta: ¿cuentan los educadores en servicio con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para implementar con éxito la reforma curricular de Español? En busca de una respuesta a esta interrogante, se realizó un ejercicio que permitió identificar cuánto se alejan los maestros y maestras del perfil idóneo para desarrollar las competencias esperadas en los estudiantes durante su etapa escolar.

Se efectuó una selección de los ítems sobre enseñanza de la lectura y la escritura en cada una de las siguientes dimensiones: formación académica inicial, empleo de prácticas bajo el enfoque tradicional, empleo de prácticas bajo el enfoque comunicativo, conocimiento y valoración del programa de estudios, y prácticas relacionadas con los procesos de lectoescritura. La primera dimensión se construyó a partir de la evaluación general que hacen los docentes sobre su formación universitaria; además se les solicitó que, mediante una escala de “mala” a “muy buena”, otorgaran un valor a esa formación en ejes temáticos relativos a la lectura y la escritura, a fin de identificar sus fortalezas y debilidades.

Con respecto a la lectura, se incluyeron ítems sobre la evaluación del progreso, 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 la evaluación del progreso en ese campo, el estudio de diferentes secuencias textuales y su estructura básica, así como la gramática y su didáctica a lo largo de la escolaridad.

Las prácticas bajo los enfoques comunicativo y tradicional incorporaron ítems relacionados con los procesos de enseñanza, así como las concepciones y saberes sobre la lectura y la escritura que prevalecen en el quehacer docente. Por su parte, el conocimiento del programa incluyó la lectura del documento entregado por el MEP, la valoración general sobre su importancia y el análisis de la reforma durante los estudios universitarios, ejes en los cuales se profundizó al inicio de esta sección.

Finalmente, se midió la implementación de la lectura diaria en el aula, así como prácticas de lectoescritura vinculadas al desarrollo de habilidades, niveles

de lectura (literal, interpretativa y oral), estrategias de mediación y aspectos superficiales y de textualización¹². La figura 3.1 resume las áreas contempladas en cada dimensión, que permitieron identificar el perfil del docente esperado.

A partir de las respuestas se obtuvo un puntaje ideal (las características más favorables esperadas) y se comparó con las cifras reales que registraron las personas encuestadas. Se consideraron 91 ítems, los cuales se escalaron linealmente para que tomaran valores de entre 0 y 100, donde 100 es el máximo posible y se interpreta como el docente que tiene los conocimientos, prácticas y enfoques pertinentes para lograr el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que se espera de los estudiantes de primaria. El umbral mínimo se estimó a partir de la mediana de la calificación, que fue de 77,9 puntos.

Los resultados obtenidos evidencian que solo el 50% de los docentes cuenta con el perfil idóneo. En términos gene-

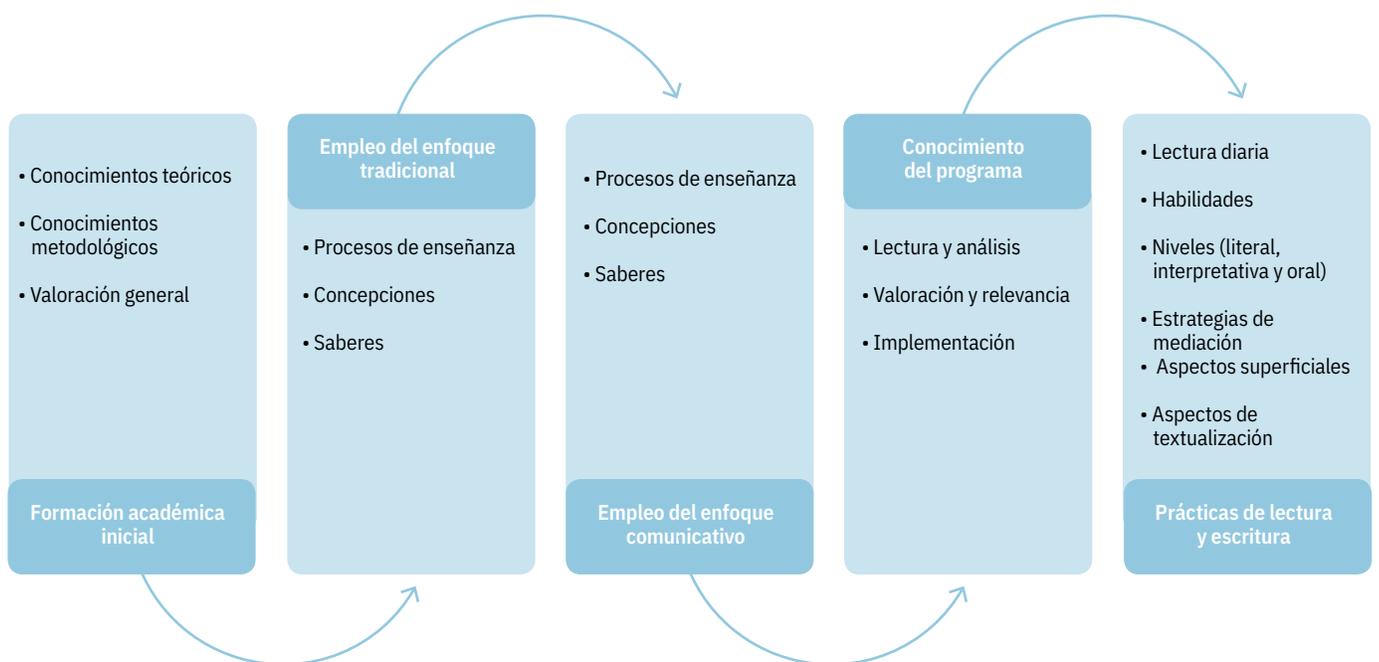
rales, la evaluación promedio fue de 73 puntos, es decir, inferior al mínimo establecido. Para profundizar en este hallazgo se realizó un análisis de segmentación, a fin de determinar si existen semejanzas entre ciertos grupos docentes que los alejan o acercan a la situación ideal planteada.

Como parámetro de segmentación se usó la puntuación de cada uno de los docentes y se efectuó una distribución en quintiles, de modo que el quintil 1 agrupa a los profesores que obtuvieron las calificaciones más bajas, mientras en el quintil 5 se encuentran quienes lograron los puntajes más altos.

A partir de esta clasificación, y con base en otras características consultadas en la encuesta, fue posible delimitar tres grandes grupos. Como se muestra en la figura 3.2, el primero incluye a los docentes que más se alejan del umbral mínimo establecido; son los ubicados en los quintiles 1 y 2, con puntuaciones promedio de 41 y 63,2 puntos, respectivamente.

Figura 3.1

Dimensiones seleccionadas para identificar el perfil del docente idóneo para la enseñanza de la lectura y la escritura, según el programa de Español. 2013 y 2014



Fuente: Elaboración propia con base en Murillo et al., 2018.

Además, se caracterizan por tener la preparación universitaria más débil de la muestra, no suelen incluir la lectura entre sus actividades cotidianas, ni utilizan el diseño de secuencias didácticas para la programación de contenidos.

Los docentes del grupo 2 están muy cerca del perfil mínimo requerido; se ubican en el quintil 3, con una calificación promedio de 77,6 puntos. Cuentan con conocimientos universitarios regulares en lectura y escritura, perciben su preparación para la enseñanza de la lengua de mejor manera que el segmento anterior, casi siempre prevén espacios para la lectura modelada diaria y en su mayoría suelen programar los contenidos a través de secuencias didácticas.

Por último, en el grupo 3 se ubican los docentes que superan el perfil mínimo establecido; pertenecen a los quintiles 4 y 5, con puntuaciones promedio de entre 88 y 97 puntos. Manifiestan contar

con sólidos conocimientos, lo cual es consecuente con la percepción de que se sienten totalmente preparados para la enseñanza de la lengua. Al igual que el grupo anterior, un alto porcentaje se caracteriza por programar contenidos con secuencias didácticas y siempre dedican espacios a la lectura (figura 3.2).

Para comprender por qué la mitad de los docentes se aleja del perfil ideal requerido por el MEP, se analizaron las puntuaciones alcanzadas en cada una de las dimensiones descritas en la figura 3.1, con el propósito de identificar si hay áreas específicas que deben fortalecerse para aumentar las posibilidades de éxito en la implementación de la reforma. El gráfico 3.9 muestra los puntajes promedio obtenidos en cada una de ellas.

En orden de importancia, las dimensiones con menores puntajes corresponden a un fuerte énfasis y una alta frecuencia de prácticas y concepciones de

enseñanza bajo el enfoque tradicional, el conocimiento sobre el nuevo programa de estudios de Español, y la formación académica inicial en las áreas de lectura y escritura. Sobre el poco conocimiento que tienen los docentes del currículo ya se profundizó en la primera sección de este apartado; por tal motivo, a continuación el análisis se centra en las otras dos dimensiones.

Concepciones y énfasis en prácticas de enseñanza tradicionales alejan la aspiración de formar ciudadanos lectores

Si bien la competencia normativa o tradicional es parte de la competencia comunicativa, en las prácticas de enseñanza no se le debe otorgar un énfasis mayor, ya que se aleja de la política nacional que busca un enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Pese a ello, los docentes manifestaron que tienden

Figura 3.2

Características de los docentes con respecto al perfil ideal, según distribución por quintiles del puntaje obtenido

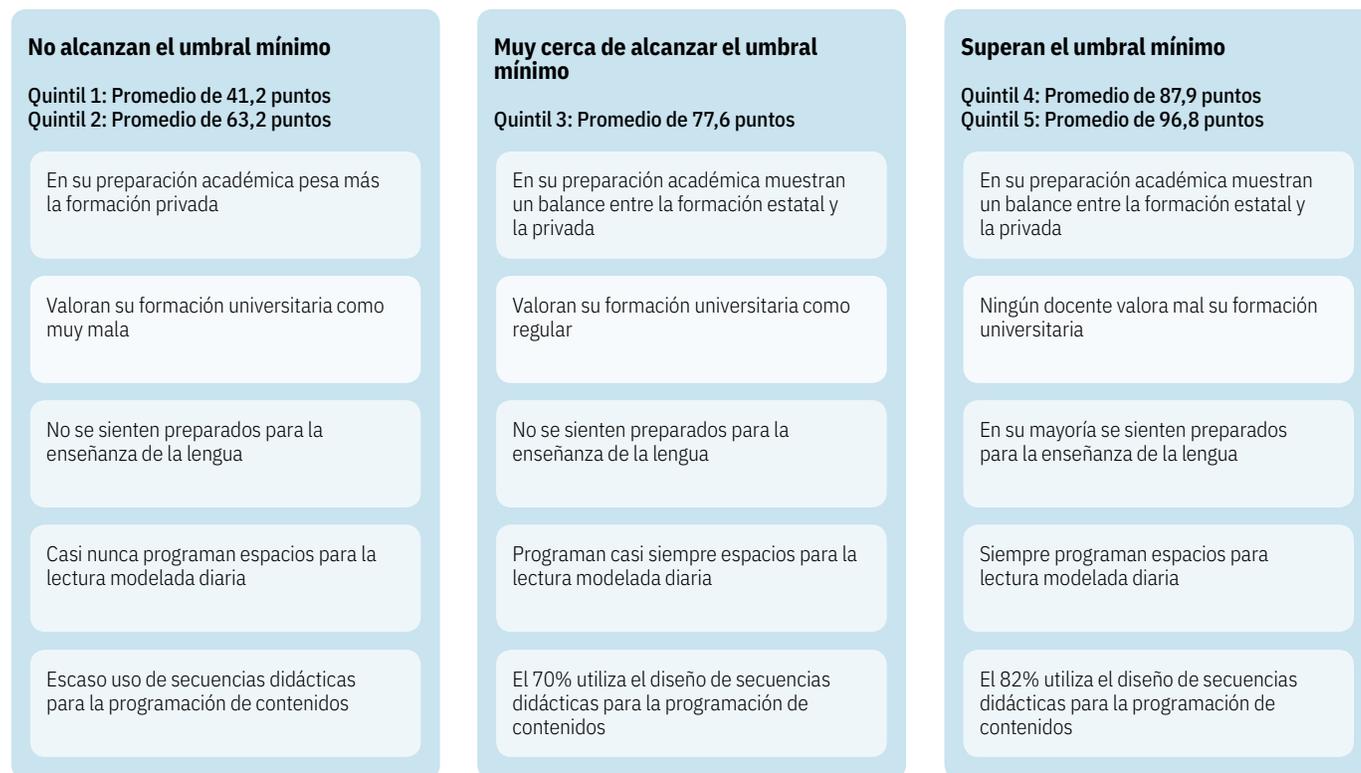
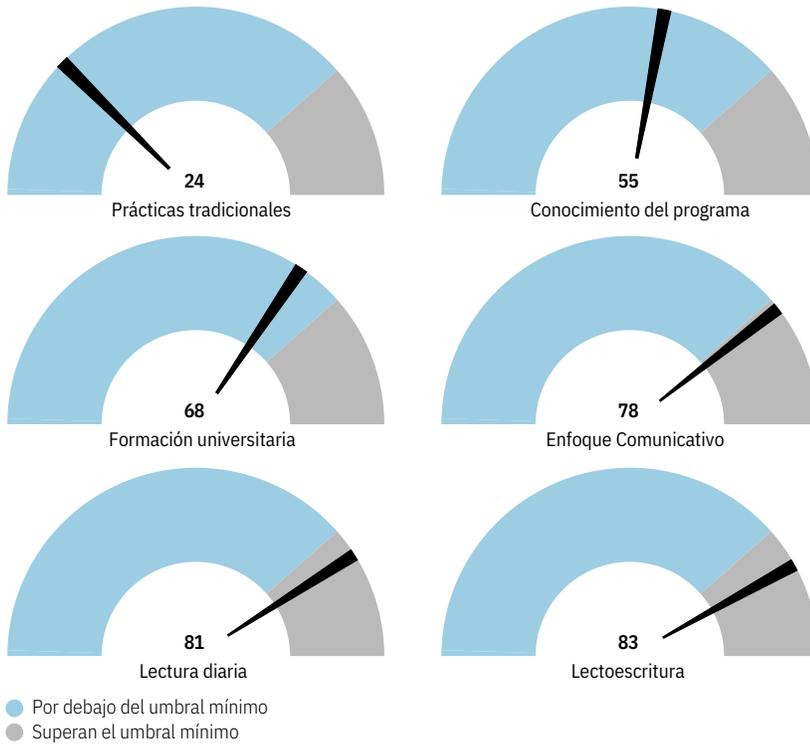


Gráfico 3.9

Puntajes^{a/} obtenidos por los docentes de primaria en prácticas de enseñanza de lectura y escritura, con respecto a la situación ideal, según dimensiones. 2018



a/ Los puntajes se escalaron linealmente para que tomaran valores entre 0 y 100. El umbral mínimo fue de 77,9 puntos, se estimó a partir de la mediana de la calificación obtenida por los docentes encuestados. Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

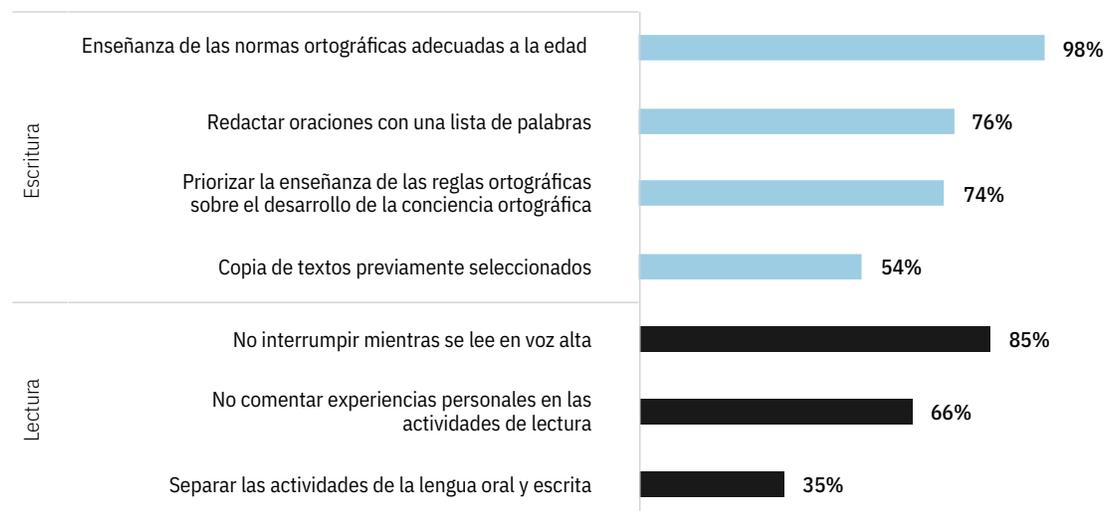
a enfatizar en prácticas y actividades propias de un tratamiento didáctico tradicional. Entre estas destacan enseñar las normas ortográficas según la edad de los estudiantes (98%), no interrumpir mientras se lee en voz alta (85%) y redactar oraciones a partir de listas de palabras (76%; gráfico 3.10).

Estas acciones inciden directamente en la comprensión lectora, pues no permiten la lectura dialogada, estrategia básica para promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aclarar conceptos, ampliar el conocimiento y enriquecer el vocabulario (Murillo et al., 2018). Además restan importancia a la producción textual autónoma, en la que el niño debe ser el protagonista y el docente su guía, tal como establece el enfoque comunicativo al que apuesta la reforma curricular.

Asimismo, de acuerdo con Guthrie (2013), los métodos tradicionales determinan la posibilidad de crear hábitos de lectura en la población estudiantil, puesto que la apertura de espacios para su previa motivación está condicionada por los valores, creencias y conductas que se poseen los maestros sobre esta actividad. No obstante, este Informe concluye que la construcción de hábitos de lectura en la población infantil no es una prioridad

Gráfico 3.10

Prácticas utilizadas con mayor frecuencia^{a/} para la enseñanza de la lectura y la escritura



a/ El gráfico presenta la cantidad de docentes que indicaron realizar cada una de las prácticas siempre o casi siempre. Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

para los docentes de primaria, ya que el peso de la tradición teórico-metodológica en sus prácticas dificulta el abordaje desde una perspectiva comunicativa y funcional. Ejemplo de esto es la posición generalizada del profesorado (cerca del 84%) que considera la lectura en un nivel literal, centrado en el descifrado y la comprensión.

Lo anterior se agrava al constatar que el 74% de los docentes de primaria ve la lectura como un ejercicio obligatorio, ajeno al gusto y el placer propios de esa experiencia. Es de esperar, por tanto, que en estos casos las acciones y espacios destinados a motivarla sean restringidos, lo que se refleja, por ejemplo, en el hecho de que cerca del 26% de los educadores pone poco o ningún énfasis en prácticas relacionadas con el fomento de la lectura. Cabe preguntar qué pasa con la incorporación de actividades ya institucionalizadas por el MEP, como el Festival de las Artes, que contempla la literatura oral y escrita.

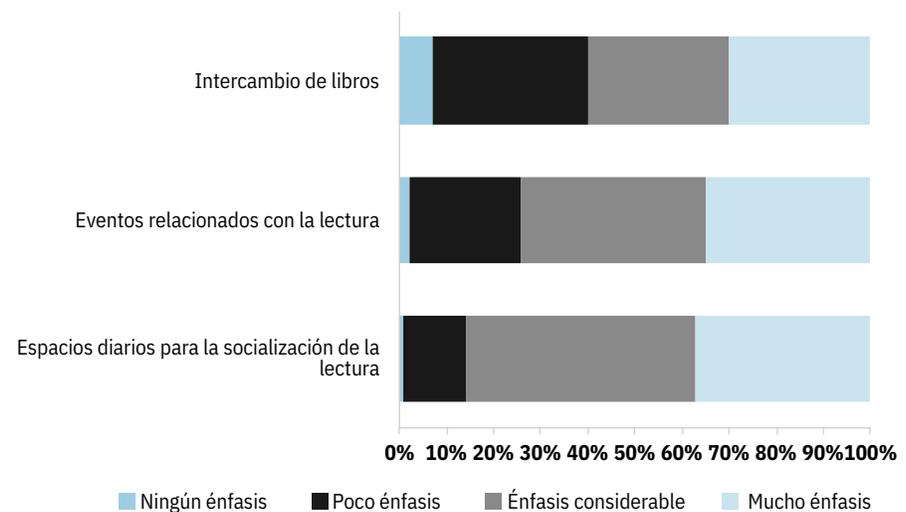
Por otra parte, mientras diversas investigaciones valoran el intercambio de libros como una de las principales estrategias para promover la lectura, alrededor del 40% de los maestros consultados manifestó que da poco o ningún énfasis a esta actividad (gráfico 3.11). Estos resultados muestran la poca relevancia que las y los docentes otorgan a la práctica de la lectura, pese a que esta tiene un tiempo asignado en cada ciclo educativo, según las directrices de los programas de estudios de Español (MEP, 2013).

Es claro, entonces, que la lectura no es una actividad cotidiana en las aulas escolares. Dadas las carencias evidenciadas, es urgente integrar a los docentes en procesos que desarrollen, en primer lugar, el gusto por la lectura, mediante la inmersión en prácticas diarias que les permitan identificar sus intereses y valorar la lectura como experiencia de vida, conocimiento y recreación.

En este sentido, es fundamental promover esta práctica como un ejercicio cotidiano e implementar de manera efectiva el “Plan Nacional de Fomento de la Lectura” en las instituciones educativas, con acciones concretas en las que niños y docentes compartan sus experiencias

Gráfico 3.11

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



Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

lectoras. Aunque en los últimos años distintos actores han venido impulsando algunas iniciativas público-privadas para apoyar al MEP en esta línea (recuadro 3.2) los esfuerzos son insuficientes para superar las debilidades encontradas.

En segundo lugar, el docente debe recibir una formación que al menos abarque temas relativos a la literatura costarricense, hispanoamericana e infantil, que le permita ampliar sus horizontes y adquirir hábitos lectores (Murillo et al., 2018). Sin embargo, como se verá más adelante, son pocos los cursos universitarios dedicados a estos aspectos en las carreras de Educación.

Es necesario profundizar en el estudio de las prácticas docentes en este ámbito, para dar cuenta de las dinámicas de aula, el aprovechamiento del aprendizaje ocasional, la gestión del tiempo destinado a ejercicios de lectura y escritura, las actividades de enseñanza que se realizan y sus productos, así como la valoración del desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y comunicativas de los niños, entre otros asuntos pendientes de investigación (Murillo et al., 2018).

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

véase Murillo, et al., 2018 en www.estadonacion.or.cr

Trabajo articulado entre docentes dentro de las escuelas debe fortalecerse

El docente de apoyo, es decir, de Educación Especial, desempeña un rol trascendental en la atención del estudiantado que presenta dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. De acuerdo con Meléndez et al. (2018), aun cuando el programa de estudios de Español de primer ciclo le asigna esa responsabilidad al docente regular, este suele acudir a los servicios de Educación Especial y a la aplicación de adecuaciones curriculares para intentar que los alumnos superen esas barreras.

Recuadro 3.2

Iniciativas público-privadas en favor de lectura y la escritura: “Mi cuento fantástico” y “Carretica Cuentera”

La promoción de la lectura y la escritura como medios para aprender a comunicar es una meta nacional cuya atención se debe fortalecer en los próximos años. En esta línea, cabe destacar dos iniciativas público-privadas que se han unido a este esfuerzo. Una de ellas es el concurso nacional “Mi cuento Fantástico”, en el que se invita a los niños y niñas a compartir sus historias, como producto de sus vivencias, ideas, gustos e intereses, dándole un propósito significativo a los procesos de lectura y escritura. Al incentivar la producción de textos en el aula con la guía de los docentes, se apoya la implementación del programa de estudios de Español en primero y segundo ciclos. Esta es una iniciativa conjunta del MEP, la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA), la UNED, la Asociación Libros para Todos y la organización Comunidad de Empresas de Comunicación. Desde 2012 han participado 62.000 niños y niñas, 1.900 docentes

y 680 escuelas de todo el país. El certamen reconoce a estudiantes, profesores y bibliotecólogos en las 27 regiones educativas, publicando una antología impresa y digital con los cuentos ganadores. En 2018 se lanzó la *Colección Fantástica*, que contiene guías pedagógicas para desarrollar la comprensión de lectura y la escritura creativa en el aula, a partir de los cuentos ganadores.

Otra iniciativa que promueve las competencias lingüística y comunicativa es el proyecto “Carretica Cuentera”, ejecutado por la ONG del mismo nombre, con apoyo del Ministerio de Cultura y Juventud y empresas privadas. Se visitan las aulas de escuelas urbanas y rurales y se realizan talleres que buscan incentivar la participación y la apropiación de un género literario que es divertido, entretenido y amigable: el cuento. Se combina la narración de cuentos con el uso de nuevas tecnologías móvi-

les para motivar el gusto por las letras, la creatividad y la toma de decisiones desde la niñez. El objetivo principal es fomentar y diseñar estrategias pedagógicas innovadoras, que hagan más atractivos los procesos de alfabetización. Mediante la técnica de lectura comentada, las niñas y niños de preescolar y primaria comparten sus ideas, preocupaciones y retos, para transformarlos en materiales como audiocuentos, radiodramas e informativos digitales. El proyecto dispone de una aplicación digital gratuita, en la que los usuarios pueden leer cuentos, hacer ejercicios de comprensión lectora, jugar a armar palabras y utilizar el micrófono de un celular o *tablet* para grabar nuevos finales a cada uno de los cuentos. Hasta noviembre de 2018 se había impactado a 25.000 estudiantes de todo el país.

Fuente: Barrantes y Villers, 2018.

En 2018 el MEP implementó las “Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo” que se brinda en los niveles de preescolar, primero y segundo ciclos (2018), las cuales demandan un trabajo coordinado entre el docente de apoyo y el de aula, pues una parte significativa de su labor debe desarrollarse dentro del salón de clases, atendiendo al alumno indirectamente, asistiendo a sus compañeros y modelando lecciones para el docente regular (Meléndez et al., 2018).

En este sentido, la articulación del planeamiento didáctico y la participación conjunta de ambas figuras en las lecciones resultan fundamentales para lograr las metas de la reforma curricular. No obstante, la encuesta “Estudio de docentes de servicio de apoyo educativo en el primer ciclo” realizada para este Informe, revela debilidades. De manera generalizada, los docentes de Educación

Especial consideran que esa no es la mejor estrategia para que los estudiantes superen sus dificultades de aprendizaje, frente a solo un 14% que opina lo contrario. Los principales argumentos que dan lugar a esa percepción son que, debido a su especialidad, estos profesionales tienen una posibilidad limitada de brindar la atención que requiere el estudiante, la falta de capacitación sobre las líneas de acción antes mencionadas y dificultades

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
ADECUACIONES CURRICULARES
Y EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO

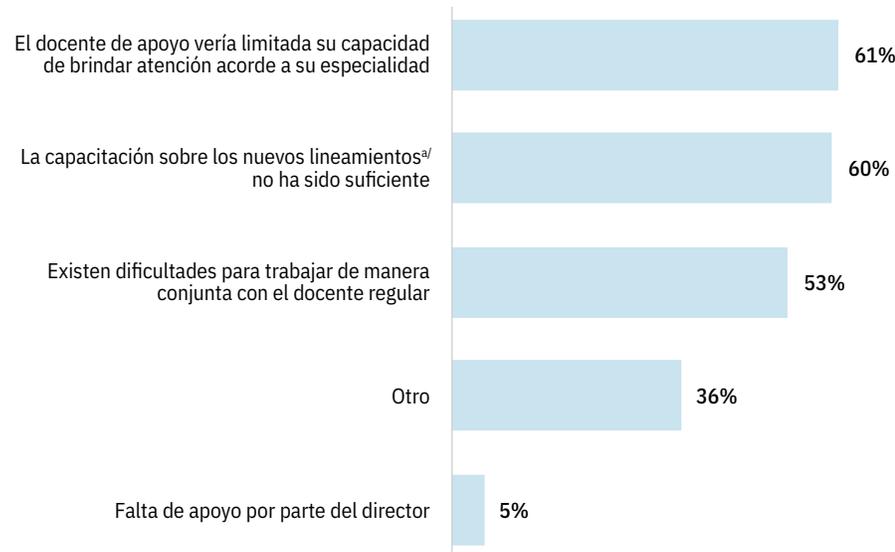
véase Meléndez et al., 2018 en
en www.estadonacion.or.cr

para trabajar de manera conjunta con el docente regular (gráfico 3.12).

Para lograr que los servicios de Educación Especial pasen del modelo de atención individualista a uno más grupal, es necesario fomentar la acción coordinada y el intercambio de conocimientos entre el docente de apoyo y el maestro regular, tal como ha establecido el MEP en sus “Líneas de acción”. Según estas últimas, el personal de apoyo debe asumir responsabilidades de mediación didáctica en coordinación con docentes regulares, familiares y compañeros de los estudiantes, para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de autodeterminación, que incluyen las competencias lingüísticas y comunicativas (Meléndez et al., 2018). Esta articulación es un desafío que el MEP deberá atender mediante estrategias específicas y mecanismos claros de seguimiento en los próximos años.

Gráfico 3.12

Razones por las que los docentes de Educación Especial no apoyan el trabajo conjunto con el docente regular



a/ Los “nuevos lineamientos” son los estipulados en las “Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo” implementadas por el MEP en 2018.

Fuente: Meléndez et al., 2018.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE ADECUACIONES CURRICULARES Y EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO

véase Meléndez et al., 2018 en www.estadonacion.or.cr

Débiles conocimientos de los docentes en Español afectan la aplicación efectiva del programa de estudios

Otro de los ejes en que los maestros y maestras obtuvieron puntuaciones bajas es el correspondiente a la preparación que recibieron durante su formación universitaria. De acuerdo con Domínguez (2007), la gran dificultad en el logro de las metas educativas de lectura y 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 campo, se espera que una formación inicial responsable prepare al futuro educador en al menos dos aspectos básicos: su propio desarrollo de competencias en lectura y escritura, y el conocimiento teórico y práctico de cómo se aprenden y cómo se enseñan estas competencias a lo largo de la escolaridad. No obstante, la autovaloración que realizan los docentes dista de este objetivo: solo un 31,9% de los profesores consultados manifestó sentirse totalmente preparado para esta tarea; además, un porcentaje apenas cercano al 46% calificó su formación universitaria como muy buena. Estos datos resultan alarmantes para una sociedad en la que se considera la lectura como el eje del aprendizaje de la lengua y las otras áreas curriculares (Murillo et al., 2018).

El análisis también evidenció que las principales debilidades se asocian a las estrategias para trabajar la fluidez de lectura (velocidad, precisión y expresividad)

y al estudio de distintos enfoques para la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad, el cual resultó ser el ítem peor evaluado por el 37% de las personas encuestadas.

Si se considera que una buena proyección pedagógica está mediada por los saberes docentes y sus respectivas concepciones, estos hallazgos ponen de manifiesto una marcada debilidad que puede explicar por qué los estudiantes, al culminar la primaria, solo están logrando las destrezas básicas. En opinión de los educadores entrevistados, la formación inicial en el área de lengua está muy lejos de lo requerido por el MEP en cuanto a lectura y escritura. A juzgar por los resultados, las universidades no han asumido el rol que demanda la sociedad costarricense. La pedagogía, su contenido y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas son muy limitados (Murillo et al., 2018).

Este Informe, por tanto, hace un urgente llamado de atención sobre la desarticulación que parece existir entre el proceso de formación inicial de los maestros de primaria, el conocimiento del nuevo programa de estudios de Español y las implicaciones que esto puede tener para el trabajo en las aulas. Murillo et al. (2018) señalan la necesidad de dirigir esfuerzos y políticas a solventar estas brechas, puesto que el “cómo aprende” el niño está estrechamente condicionado por el saber pedagógico de los docentes.

Mejorar formación inicial de los docentes: clave para el éxito de la reforma

Las conclusiones expuestas en los apartados anteriores plantean el siguiente cuestionamiento: ¿cómo se pueden aumentar las posibilidades de que los docentes de primaria apliquen correctamente el programa de estudios de Español e incidan, por tanto, en el desarrollo de altas competencias de lectura y escritura en sus alumnos?

Para tratar de encontrar una respuesta, se estimó un modelo probabilístico cuya base de referencia son los docentes que lograron una puntuación superior al umbral mínimo establecido en las prácticas ideales para la enseñanza de la

lectura y la escritura¹³, según se describió en un apartado anterior de esta sección (es decir, los docentes que se ubicaron en los quintiles 4 y 5). Los detalles sobre el procedimiento y las estimaciones estadísticas del modelo pueden consultarse en el “Anexo Metodológico” de este Informe.

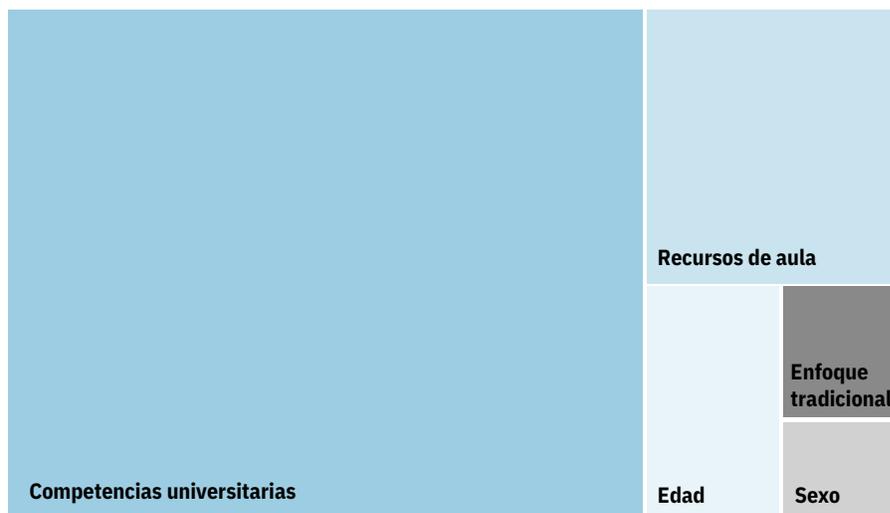
El modelo permitió determinar que la probabilidad de que los docentes empleen las prácticas de enseñanza de lectura y escritura según la reforma curricular en Español es, en promedio, de apenas el 50%. Este resultado es consistente con la débil valoración que estos profesionales hacen de su formación universitaria, la baja preparación que manifiestan poseer para el desarrollo de los procesos de enseñanza, así como el énfasis que ponen en el enfoque tradicional en sus prácticas en el aula, aspectos ya comentados anteriormente.

También fue posible identificar los factores que podrían incrementar esta probabilidad. En orden importancia, estos corresponden a: i) las competencias relacionadas con la enseñanza de los procesos de lectura y escritura adquiridas durante la formación universitaria, ii) el uso de recursos (periódicos, cartas, libros de literatura infantil, entre otros) y iii) la edad, que se puede interpretar como una aproximación de la experiencia docente (gráfico 3.13). En contraste, el factor que reduce la probabilidad de emplear prácticas de enseñanza ideales en lectura y escritura es el empleo del enfoque tradicional.

Las medidas de asociación calculadas en el modelo revelan otra información relevante. Por ejemplo, una mejora en el índice que valora los conocimientos adquiridos en la formación inicial aumenta hasta 10,4 veces las posibilidades de enseñar lectura y escritura conforme a lo establecido en el programa. Asimismo, una mayor frecuencia en el uso de recursos en el aula se asocia a un incremento promedio de hasta 2,2 veces en esta probabilidad. Considerando el peso de estos factores en la enseñanza de la lengua, con los coeficientes obtenidos en el modelo se simuló casos hipotéticos para calcular la probabilidad de que un docente, a partir de ciertas características, emplee las prácticas ideales en este campo.

Gráfico 3.13

Factores^{a/} con mayor peso^{b/} en la probabilidad de emplear prácticas ideales de enseñanza de los procesos de lectura y escritura a partir de la reforma de Español



a/ El sexo se incluye como variable control; no se enfatiza en él para la interpretación de efectos.

b/ El peso de los modelos sobre el incremento de la probabilidad se obtuvo a partir del cálculo de los *odds ratios*.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

El primer escenario considera los valores promedio de las personas encuestadas en términos de la edad¹⁴, el índice de frecuencia de utilización de recursos en el aula y el índice de prácticas relacionadas con el enfoque tradicional. No obstante, se parte del supuesto de que los educadores cuentan con muy buenos conocimientos universitarios en materia de lectura y escritura. Bajo estas condiciones, la probabilidad de que los docentes enseñen adecuadamente la lengua, según los objetivos planteados por el MEP, aumentaría al 99% (gráfico 3.14).

El segundo escenario contempla un docente joven (de 28 años) con los mismos valores promedio en conocimientos universitarios, frecuencia de utilización de recursos en el aula y prácticas de enseñanza tradicionales. En este caso la probabilidad disminuye a 37%. En contraste, un docente con las mismas características, pero con una sólida formación universitaria tendría una probabilidad del 96%. Este resultado es de gran relevancia, ya que, como se reportó

en la edición anterior de este Informe, la estructura etaria actual de los docentes de primaria implica que entre 2026 y 2035 muchos de ellos entrarán en el período de jubilación, por lo que la contratación de personal más joven, pero con deficiencias en su formación inicial, sería un obstáculo para la aspiración de que los estudiantes alcancen las destrezas más elevadas en comprensión lectora.

En un cuarto escenario se mantuvieron los valores promedio de los factores mencionados, con la diferencia de que se consideró el uso frecuente de recursos en el aula para apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura. En este caso la probabilidad se incrementaría al 92%. Finalmente, se construyó un escenario en el cual los docentes se apropian del enfoque comunicativo planteado en la reforma, es decir, dejan atrás las concepciones y prácticas tradicionales para la enseñanza del lenguaje, en cuyo caso la probabilidad aumenta al 77% con respecto al escenario base¹⁵.

Gráfico 3.14

Probabilidad^{a/} de emplear prácticas ideales de enseñanza de lectura y escritura a partir de la reforma de Español, según distintos escenarios



a/ Las probabilidades se calculan con los coeficientes del modelo de regresión logística de prácticas ideales para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2018.

Pertinencia de la formación inicial docente de primaria en lengua

Tal como se ha venido argumentando a lo largo de este capítulo, la aplicación exitosa del programa de estudios de Español depende en gran medida de la preparación de los docentes en servicio y los que están en proceso de formación. Este hecho, unido a los hallazgos comentados en la sección anterior, pone de manifiesto la necesidad de analizar los planes de las carreras de Educación Primaria que imparten las universidades públicas y privadas del país.

Un estudio realizado para este Informe indagó en esta temática, haciendo énfasis en los cursos relacionados con la enseñanza de la lengua. Se analizaron las universidades y carreras con mayor cantidad de egresados, a partir de documentación oficial suministrada por el Conesup y los centros estatales de educación superior. También se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con las personas que tienen a cargo las carreras o la dirección de las escuelas o departamentos respectivos.

Se encontró que la oferta de formación inicial en Educación Primaria es muy heterogénea, con calidades muy distintas

y enfoques que no siempre responden a los requerimientos del programa de estudios del MEP, especialmente en las universidades privadas. Además se observó que no existen procesos de selección que permitan escoger a los estudiantes con mayores aptitudes. El perfil de salida y la formación en materia de lengua que reciben los docentes es muy general, con poco manejo de las didácticas específicas para su enseñanza.

Mayoría de docentes de primaria se gradúa de universidades privadas

De acuerdo con los datos de la Dirección de Informática de Gestión del MEP, en 2018 la nómina de docentes de primaria en servicio estuvo conformada por 19.088 personas, de las cuales el 97,4% corresponde al puesto denominado Profesor de la Enseñanza General Básica 1 (primero y segundo ciclos) y el 2,6% restante a Profesor de la Enseñanza General Básica en Educación Indígena. El 88% de este personal son mujeres, el 69% tiene nombramiento en propiedad y el 98% está titulado. Cabe destacar que, del total de titulados, el 83% pertenece a la máxima categoría profesional (PT6),

mientras un 14% se ubica en las categorías PT4 y PT5 (MEP, 2018).

En cuanto al perfil etario, hay dos grupos claramente diferenciados: el primero concentra el 33% de los docentes en servicio, quienes tienen menos de 40 años, y en el segundo se ubica el 67% restante, que supera esa edad. Ediciones anteriores de este Informe han señalado que este hecho representa una ventana de oportunidad para la renovación del profesorado, pues cerca del 49% de los educadores entraría en edad de retiro entre 2026 y 2040. Por lo tanto, dependerá del MEP –como principal empleador– y de las entidades formadoras, garantizar que los nuevos docentes cumplan con los requisitos para asegurar la calidad de la enseñanza en función de los desafíos que presenta la reforma curricular en el área de Español.

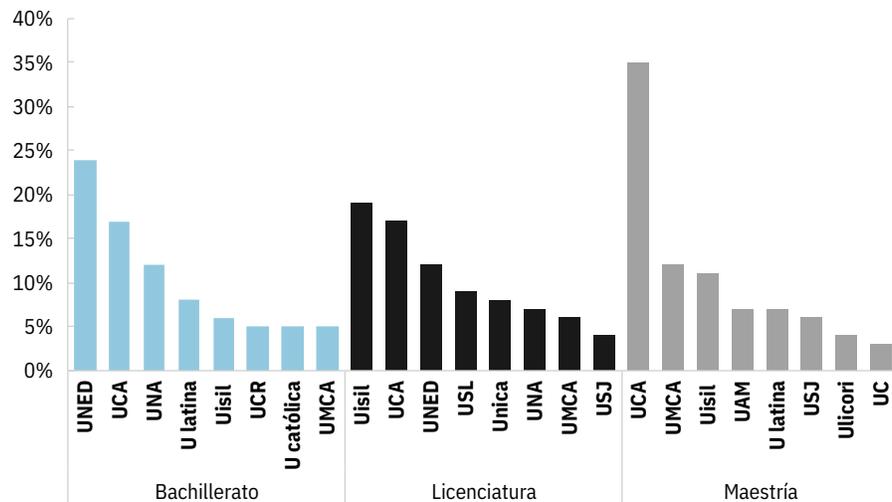
Con respecto a la formación inicial, el 61% solo posee títulos de universidades privadas, un 23% proviene de centros públicos y el 10% restante tiene una formación mixta (obtuvo el 50% de sus títulos en una universidad pública y el otro 50% en una privada).

En bachillerato, las instituciones con mayor preponderancia son la Universidad Estatal a Distancia (UNED) con 24%, la Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA) con 17%, la Universidad Nacional (UNA) con 12% y la Universidad Latina (ULatina) con 8% (gráfico 3.15). En el caso de licenciatura, la mayor representación corresponde a la Universidad Internacional San Isidro Labrador (Uisil), con 19%, seguida por la UCA con 17%, la UNED con 12% y la Universidad Santa Lucía (USL) con 9%.

Finalmente, en maestría la entidad con mayor peso es la UCA, con un 35% del total de títulos otorgados; le sigue la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA) con 12%, la Uisil con 11% y la Universidad Americana (UAM) con 7%. Esta información es útil porque evidencia lo importante que es para el MEP establecer estrategias de acercamiento a las universidades que más docentes gradúan, a fin de asegurar que el perfil de sus egresados responda a las necesidades de los programas vigentes.

Gráfico 3.15

Peso de las universidades^{a/} en la formación de los docentes de primaria en servicio, según grado académico. 2018



a/ Los nombres de las universidades pueden consultarse en la sección “Siglas y acrónimos” de este Informe.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Informática de Gestión del MEP.

Estructura de la formación inicial en Educación Primaria

En 2018 se impartían en el país 30 carreras vinculadas a la educación primaria. En cuanto a los grados académicos, 46 universidades ofrecen titulación en bachillerato, 26 en licenciatura y 4 en maestría. El “Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior universitaria estatal”, ratificado por el Conare (2004), detalla lo que implica cada uno de los grados académicos¹⁶. También establece que los títulos que incluyen un énfasis en alguna disciplina dedican entre un 25% y un 40% del total de créditos del plan de estudios a esa temática específica. Sin embargo, en los diplomados, bachilleratos y licenciaturas la proporción de créditos en las áreas cubiertas por esos énfasis es mayor, de entre 60% y 80%. Esta aclaración es importante, ya que a menudo se confunde “énfasis” con “especialización”, cuando en realidad puede ser que en el primero se profundice menos en el área respectiva que en las otras titulaciones mencionadas. Además, en sus mallas curriculares las universidades privadas

suelen programar la cantidad mínima de créditos que define el Convenio, mientras en las estatales ocurre. Esta diferencia lleva a que las carreras privadas sean más cortas y las públicas más largas (E: Alfaro, 2018).

Asimismo, es relevante indicar que históricamente en Costa Rica los docentes de primaria se han concebido como generalistas, no como especialistas en las diferentes asignaturas que imparten. En el caso de Español, el mayor peso de su formación proviene de las facultades de Educación, no de las de Letras o Lengua. Esta característica es motivo de polémica: para algunos es ideal que los futuros maestros y maestras de primaria reciban una formación general, que les permita ofrecer una educación integral a los niños, y para otros el bajo dominio disciplinario de la lengua representa una carencia (Vargas, 2008).

Una solución a esta disyuntiva es que la formación generalista se dé en pregrado y la específica en licenciatura y posgrado (E: Murillo, 2018). Esta es una importante discusión que se ha postergado por años y ha sido poco abordada por las

universidades y el MEP, siendo un tema que merece mayor análisis.

En cuanto a la evolución y calidad la formación inicial con énfasis en lengua, Venegas (2019) señala que, a lo largo del siglo XX, esta estuvo marcada por una serie de hitos que ayudan a comprender por qué ha predominado el enfoque generalista. Asimismo, evidencia un conjunto de debilidades que, lejos de reducirse, se han agravado con el tiempo, sobre todo con la expansión de las universidades privadas en los años noventa (recuadro 3.3).

Las carreras de Educación Primaria en las universidades públicas

El análisis de las carreras en las universidades públicas, incluyendo los contenidos de los cursos de lengua y literatura, encontró, en todos los casos, compatibilidad con los planteamientos filosóficos, pedagógicos y lingüísticos del MEP. Todas parten de enfoques constructivistas, racionalistas, humanistas y comunicativo-funcionales (Ugalde, 2018). El perfil de salida de los estudiantes es general, con excepción de la UNED, que presenta un perfil de egreso más detallado de las habilidades, conocimientos y actitudes esperadas en cada una de las cuatro disciplinas básicas (Español, Estudios Sociales, Ciencias y Matemática).

La propuesta curricular de la UCR es la que desarrolla con más precisión sus enfoques. Su plan actual es fruto de un proceso de reestructuración que requirió una década de autoevaluación y acreditación. Asimismo, es la única carrera que ofrece un curso de Neurociencias para los futuros docentes de primaria. Pese a ello, la descripción del perfil de salida es general: abarca aspectos pedagógicos, didácticos y evaluativos, pero no menciona conocimientos, habilidades y actitudes específicos en lengua ni en las otras tres áreas (Ugalde, 2018).

En la carrera de Educación General Básica de Primero y Segundo Ciclos de la UNED sí hay un perfil de salida más específico en lo conceptual, procedimental y actitudinal, incluyendo como rasgo importante el conocimiento de la lecto-escritura a partir de la teoría del lenguaje

Recuadro 3.3

Desarrollo de la educación primaria y la formación docente en la enseñanza de la lengua en Costa Rica: una mirada retrospectiva

Considerando que la lectura y la escritura son la base de los procesos educativos, sobre la cual se asientan los conocimientos en los diversos campos del desarrollo humano, y que acceder a esos códigos de comunicación es clave en la vida de las personas, Venegas (2019) propuso revisar el desarrollo histórico de la educación primaria en Costa Rica y la evolución los planes formación en lengua de los docentes de este nivel, desde las propuestas de cursos en las carreras de Educación de las universidades públicas y privadas. Se buscó responder tres preguntas: ¿qué momentos marcan el desarrollo de la formación de los docentes de primaria?, ¿cómo ha sido la formación de los docentes de primero y segundo ciclos y su formación en lengua? y ¿ha mejorado o no con el tiempo? El análisis permitió identificar ocho momentos de inflexión en la historia de la educación primaria que, a criterio de la autora, incidieron en la formación de los maestros y su calidad.

- La reforma educativa de 1886, conocida como “la reforma de don Mauro” y sus consecuencias en la construcción del sistema educativo nacional.
- La inclusión de la formación de docentes de primaria en la educación superior universitaria, en 1940, para completar el ciclo iniciado en la Escuela Normal.
- La reforma universitaria y la promulgación de la Ley Fundamental de Educación, en 1957.
- Los esfuerzos por disminuir la desigualdad de la enseñanza en la escuela primaria rural en los años sesenta, que permitió crear más escuelas unidocentes, sobre todo con maestros aspirantes (sin título).
- La diversificación de la oferta formativa universitaria y el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, en la década de los setenta.

- En 1985, la ejecución de planes de emergencia para formar docentes en las universidades estatales en dos años.
- La expansión de la oferta formativa de docentes en las universidades privadas en los años noventa, sin mayor control de calidad.
- La reforma de los programas de Español de primero y segundo ciclos en 2013 y los nuevos requerimientos que esta plantea a las carreras universitarias que gradúan docentes para estos niveles.

Como complemento de lo anterior, se analizaron los cursos de lenguaje en las carreras universitarias y su evolución en el tiempo, lo que permitió identificar una serie de rasgos que han incidido en la formación y calidad de docentes de primaria:

- La prevalencia de un modelo formativo asignaturista desde épocas tempranas de la vida independiente, con cursos de lenguaje en los que se disocia la enseñanza de la escritura y la de la lectura.
- La ubicación de los cursos de lenguaje en los dos primeros años de la carrera, y la frecuencia de materias relacionadas con la didáctica de la lengua en ese trayecto, sin asignaturas previas que permitan al estudiante un desarrollo sólido en ese campo, como condición para abordarlo pedagógicamente. Esto ha generado docentes con escaso dominio del lenguaje, a partir de una formación que privilegia el método sobre el conocimiento de la especialidad.
- Los cursos, tiempos y créditos configuraron un modelo que abarca muy diversas temáticas, en respuesta a las demandas científicas, tecnológicas y sociales, pero sin que la formación haya dejado de ser asignaturista ni se considere el desarrollo de la lengua como un tema vertebrador del proceso. Esto se traduce en conjuntos de cursos que, en la práctica, no generan integración, sistematicidad y fortalecimiento creciente¹⁷.

- Los títulos de los cursos revelan un tratamiento poco novedoso de la lengua a lo largo del tiempo. Si bien se aprecian cambios en su número y nombre, con una leve tendencia al aumento en las universidades públicas, existe una clara debilidad en el planteamiento de la enseñanza de la lengua, que conviene analizar a profundidad. La prevalencia de una estructura curricular asignaturista con tratamientos conceptuales diversos, unida a la permisividad laboral en escuelas en las que se ha aceptado la contratación de estudiantes con distintos niveles de avances en su trayecto académico, no ha contribuido a una mejor enseñanza del lenguaje. Al comparar la formación en este ámbito a través de los siglos, es evidente que 196 años después de la independencia, su desarrollo en el último siglo, con respecto a los anteriores, es limitado. Esta apreciación se basa en la persistencia de bajos resultados estudiantiles en lenguaje, por una parte, y por otra, la existencia de planes recargados de cursos en un amplio abanico temático, sin el eje articulador del lenguaje, así como cursos vinculados a este último que no dan cuenta de una formación sólida por primacía del método sobre el contenido disciplinario. Todo el sustrato en que se asienta la educación es acción comunicativa y exige para ello, en primera instancia, conocimiento, dominio y habilidad del docente, no solo de la lengua, sino de todos los aspectos de la psicología de quien aprende.

En los próximos años el enfoque del programa de Español, unido al seguimiento del desempeño de los alumnos mediante pruebas diagnósticas y la evaluación docente, pueden mejorar la formación de los educadores de primaria desde el punto de vista científico y pedagógico, con un abordaje innovador sobre la concepción de la calidad y la pertinencia del lenguaje a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes.

Fuente: Venegas, 2019.

integral, el fomento del pensamiento crítico y el mejoramiento del lenguaje y la comunicación. Es el perfil de egreso que más se acerca al programa del MEP. El proceso de reestructuración de la carrera de cara a la acreditación, el establecimiento de alianzas con asociaciones como Amigos del Aprendizaje (ADA) y la participación de expertos en didáctica de la lengua, lingüística y lectoescritura, han construido una carrera que toma en cuenta los enfoques más actuales de las ciencias del lenguaje y la educación para la enseñanza de la lengua.

La carrera de Pedagogía de Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica de la UNA se caracteriza por abarcar todos los contenidos de la reforma de Español, y aunque no especifica los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben tener en el área de lengua, es la única institución que señala que sus egresados deben ser capaces de insertarse y desarrollarse eficazmente en diversos ambientes educativos y formular propuestas didácticas contextualizadas (E: Castillo, 2018). Es la segunda universidad que dedica más créditos al área de lengua (9,7% del total), con cinco cursos que incluyen un componente práctico de intervenciones pedagógicas.

En general, las tres universidades públicas abordan la promoción de la lectura y el estudio de la literatura infantil. La UCR y la UNA tienen cursos específicos, mientras que en la UNED es parte de Lectoescritura II.

Las carreras de Educación Primaria en las universidades privadas

El análisis de la oferta privada en las carreras de Educación Primaria, y los cursos de didáctica de la lengua, lectoescritura y literatura en particular, encontró un desfase entre las mallas curriculares y materias reportadas al Conesup, y lo que en realidad se imparte. Los directores de las tres universidades estudiadas criticaron la complejidad de los trámites que establece el Conesup para la actualización y reestructuración de sus carreras; un ejemplo es el caso de la UCA, que aún espera que finalice la revisión de un plan presentado en 2016 (E: Chacón,

2018). Este factor también dificulta la valoración de las mallas, pues no existe total claridad sobre lo que efectivamente se está enseñando.

También se encontró que los programas están desactualizados en al menos dos décadas y que ninguna de las carreras está acreditada ante el Sinaes.

Otra debilidad detectada es la ausencia de una clara fundamentación filosófica, pedagógica y lingüística que explícitamente adopte un enfoque. En general los contenidos se basan en los programas anteriores del MEP. Existe una confusión de abordajes para la enseñanza de lengua y lectoescritura. Los cursos mezclan aspectos de expresión escrita, comunicación y redacción, y el énfasis tiende a ser más gramatical, centrado en el estudio de la morfosintaxis, no en didáctica de la lengua y muy lejos del enfoque comunicativo del nuevo currículo de Español.

No hay perfiles de salida –generales o específicos– en didáctica de la lengua, y la práctica de los estudiantes usualmente se relega a un curso en la etapa final del proceso formativo, en vez de asumirse como parte integral de cada uno de los componentes de la malla curricular, como ocurre en las universidades públicas. Esa situación es preocupante, ya que los futuros docentes no tienen oportunidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades aprendidos, recibir retroalimentación sobre ellos, o tan siquiera observar la realidad del aula.

Oferta variada y desigual en los planes de formación

El análisis comparativo de las carreras que más forman docentes de primero y segundo ciclos en las universidades públicas y privadas permitió identificar una oferta heterogénea y desigual, con brechas importantes en aspectos relacionados con: requisitos de ingreso, tiempos de graduación, cantidad de créditos, enfoques y contenidos en materias específicas en el área de lengua, perfiles de salida, prácticas docentes y vínculos con el MEP. A continuación, se expone en detalle cada una de estas características, que también se presentan de forma resumida en el cuadro 3.4.

Créditos y tiempos de graduación

Las carreras tienen un número similar de créditos, que oscila entre 150 y 178, considerando tanto el bachillerato como la licenciatura (cuadro 3.4). En general, las universidades estatales se encuentran en el rango superior de este promedio (entre 170 y 178) y las privadas en el inferior (de 150 a 162). En cuanto a los tiempos de graduación, los promedios son de 5 y 3,5 años (bachillerato y licenciatura), respectivamente.

Requisitos de ingreso

Ninguna de las carreras analizadas tiene requisitos de ingreso, ni métodos para evaluar las actitudes e idoneidad de los estudiantes para desempeñarse como futuros docentes. El examen de admisión es el único mecanismo de selección en las universidades estatales, excepto en la UNED, que no aplica esa prueba, aunque es la institución pública que gradúa más maestros. En los centros privados el único requisito es el título de bachillerato de secundaria.

Procesos de actualización y acreditación de las carreras

Las tres carreras principales que ofrecen las universidades estatales están acreditadas por el Sinaes, no así las de las privadas. Las primeras se actualizaron en la última década: para la UCR en 2016 y para la UNED en 2015; en la UNA la última actualización se efectuó en 2005. Por su parte, las universidades privadas han realizado actualizaciones parciales, aunque no oficiales: la Uisil en 2006, la Unica en 2014 y la UCA en 2018 (cuadro 3.4)

Créditos específicos para la enseñanza del Español

Las universidades estatales son las que más dedican créditos al área de enseñanza de Español. La UCR cuenta con la proporción más alta (14%) y en el otro extremo está la Unica (7,4%).

El *Segundo Informe Estado de la Educación* analizó la oferta de carreras de primaria vigentes en 2008, e identificó que la UCR tenía el mayor número de cursos sobre enseñanza de la lengua española y su didáctica, seguida por la

Cuadro 3.4

Oferta de planes de formación inicial en Educación Primaria

Universidad	Carrera	Grado académico	Año ^{a/}	Créditos totales	Porcentaje de créditos en lengua y literatura	Acreditación
UCR	Educación Primaria	Bachillerato y Licenciatura	2016 ^{b/}	178	14,0	Sí
UNED	Enseñanza General Básica I y II Ciclos	Diplomado, Bachillerato y Licenciatura	2015	170	9,4	Sí
UNA	Pedagogía I y II Ciclos Educación General Básica	Diplomado, Bachillerato y Licenciatura	2005	176	9,7	Sí
	Educación Rural I y II Ciclos	Diplomado, Bachillerato y Licenciatura	2005	173	7,5	No
UCA	Ciencias de la Educación con énfasis I y II Ciclos	Bachillerato y Licenciatura	2016	160	7,5	No
Uisil	Ciencias de la Educación I y II Ciclos	Bachillerato y Licenciatura	2006	150	8,0	No
Unica	Educación con énfasis I y II Ciclos	Bachillerato y Licenciatura	2014	162	7,4	No

a/ Corresponde al último año de actualización del plan de estudios.

b/ En el programa de la carrera se hace la siguiente acotación: “Este plan corresponde a la reestructuración de la carrera. Dicha reestructuración se inicia en el I ciclo del 2016 y culmina el I ciclo del 2020. La gradualidad se hace necesaria para garantizar la adecuada transición entre las poblaciones estudiantiles. Por esta razón la malla no puede aparecer íntegra en el SAE. Para consultar la malla completa debe referirse a la resolución VD-R-9381-2016”. Esa resolución no fue encontrada en línea.

Fuente: Ugalde, 2018.

UNA y luego por la UNED. Por otra parte, señaló que las universidades privadas ofrecían un número considerablemente menor de este tipo de cursos (PEN, 2008). Diez años después, la situación no ha cambiado mucho, lo que genera la misma inquietud planteada hace una década, acerca de los problemas de calidad de la enseñanza de la lengua materna que brindan los docentes de primaria, y la llegada de estos a las aulas sin que medien mecanismos de contratación para discriminar y seleccionar a aquellos cuyo perfil se acerque más a las necesidades del MEP y el programa de estudios de Español.

En general, la oferta académica de la mayoría de las universidades carece de un apartado en el que se expliciten las características deseables del profesorado en Español, o en las otras tres áreas. Esto se debe probablemente a la carencia de un marco unificador de los cursos específicos, que permita establecer claramente cuáles conocimientos, habilidades y actitudes debe poseer un graduado, así como por la tradición generalista que tiene la

formación de docentes de primaria en Costa Rica.

Enfoques filosóficos, pedagógicos y lingüísticos

Las bases epistemológicas y los enfoques lingüísticos que permean la oferta curricular de las universidades son poco explícitas en la mayoría de los planes estudiados, aunque un poco más claras en las estatales. En estas últimas, el análisis realizado, incluyendo los cursos sobre lengua y literatura, encontró en todas las carreras compatibilidad con los planteamientos filosóficos, pedagógicos y lingüísticos del MEP; todas parten de enfoques constructivistas, racionalistas, humanistas y del enfoque comunicativo funcional (Ugalde, 2018).

El caso más concreto es el de la UCR, ya que su marco pedagógico es sociocrítico, de base constructivista, y así se indica expresamente en el documento de reestructuración de la carrera. En la UNA también se asume el enfoque crítico humanista, según lo expresó la Decana del Centro de Investigación y Docencia

en Educación (CIDE) en una entrevista personal (E: Castillo, 2018), aunque ello no es explícito en los materiales impresos de la oferta curricular. En la UNED, el uso de ciertos términos permite deducir que existe, pero de manera implícita, un abordaje constructivista, racionalista y humanista (Ugalde, 2018).

A diferencia de las universidades estatales, las privadas no presentan menciones explícitas ni deducibles de un enfoque particular. Quizá el único que podría extraerse del análisis sea el constructivismo en algunas instituciones, gracias a menciones de conceptos como “aprendizaje significativo” o “construcción de conocimiento”. Sin embargo, no se presenta ningún planteamiento específico como fundamento o base de la malla curricular.

En cuanto a los enfoques lingüísticos, estos no se pueden extraer de las descripciones de las carreras y perfiles profesionales, debido a la falta de especificidad sobre las características deseables por área, lo cual merece más atención de las autoridades universitarias. Sin un

enfoque lingüístico explícito, unificador y presente en cada uno de los cursos, así como en las descripciones de las carreras, no se puede asegurar una respuesta efectiva a las exigencias del MEP en cuanto a formación profesional, particularmente en el área de lengua.

Cursos específicos sobre enseñanza del Español

Entre las universidades estudiadas, la UCR tiene la mayor oferta de cursos dedicados a la enseñanza del Español (cuadro 3.5). Estos abordan las tres áreas principales: literatura infantil, didáctica de la lectoescritura y didáctica de la lengua, incluyendo el único curso con enfoque neurocientífico de la oferta analizada. La revisión de los objetivos, contenidos y metodología, así como los métodos de enseñanza de la lectoescritura, muestra que hay concordancia con los enfoques humanista, racionalista, constructivista y comunicativo funcional del MEP. Al comparar con los hallazgos de la investigación realizada en 2008 por el Estado de la Educación, se observa un aumento en el número de créditos y cursos específicos en materia de lengua y lectoescritura.

También en el caso de la UNED puede decirse que la oferta académica está actualizada y acorde con los requerimientos del MEP. Otro aspecto destacable de la formación en lengua es el enfoque crítico de los métodos de lectoescritura, que permite al estudiante examinar diversas propuestas y tomar decisiones informadas sobre la metodología que le resulta más efectiva. Por otra parte, aunque el curso Español II incluye algunos temas relacionados con literatura infantil, es recomendable que la universidad considere la apertura de un curso específico en esta área, que sí existía en el plan de estudios anterior a 2008 (PEN, 2008).

Por su parte, los cinco cursos específicos ofrecidos por la UNA tienen como elemento positivo un acercamiento humanista y crítico a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se incluyen las tres áreas principales: literatura, didáctica de la lengua y didáctica de la lectoescritura. Cada uno de los cursos tiene

un componente teórico y otro práctico, que brindan a los alumnos múltiples oportunidades de conocer y estudiar los programas del MEP. Sin embargo, en el posicionamiento teórico de la didáctica de lengua no existe un marco referencial unificador en los planes de estudios. No es evidente o fácilmente deducible la relación entre la perspectiva teórico-lingüística del Ministerio y la utilizada por la universidad, así como el campo de acción de cada una de las asignaturas, debido a contenidos a veces reiterativos. En cuanto a la articulación de los cursos, no es claro sobre qué base se decidió unificar en una sola materia las áreas de Español y Estudios Sociales, que tienen abordajes disciplinarios y didácticos propios. Además es necesaria la inclusión explícita del enfoque neurocientífico en la enseñanza de la lengua.

En síntesis, las tres universidades estatales se acercan, en mayor o menor medida, a los enfoques del MEP, aunque en la UNA y la UNED se debe evidenciar de manera precisa esta fundamentación y la forma en que permea los cursos ofrecidos. En estas mismas casas de estudios se requiere incluir cursos específicos con perspectiva neurocientífica, así como de literatura infantil en el caso de la UNED. El análisis de los programas más recientes del MEP debe también ser parte de los contenidos de los cursos en la UCR y la UNED.

En las universidades privadas, el escaso número de créditos dedicados específicamente al área de lengua es un tema por atender, dada su incidencia en la calidad de la formación. El enfoque lingüístico no es explícito; de hecho, en la mayoría de los casos hay una confusión o mezcla de los enfoques gramatical (tradicional) y comunicativo-funcional.

Por ejemplo, en la UCA el planteamiento de los cursos se basa en las cuatro habilidades comunicativas, propias del abordaje comunicativo-funcional, y a la vez se contempla el estudio y enseñanza de normas gramaticales, lo cual forma parte del marco teórico tradicional. Como se mencionó, si bien ambos enfoques pueden estar presentes, no puede darse mayor énfasis al tradicional, ya que la gramática es una de las competencias

que debe tener un hablante, no la única.

Lo mismo ocurre en la Unica y la Uisil: no hay claridad sobre las diferencias conceptuales para la enseñanza de lengua, y sigue primando el estudio de la morfología y los errores lingüísticos (barbarismos, solecismos, etc.). En la Uisil los programas están desactualizados y su redacción es tan amplia que prácticamente cualquier contenido puede incluirse, sin importar el enfoque. Tampoco se ha incorporado la perspectiva neurocientífica en la enseñanza de la lectoescritura, y en muchos casos el tratamiento de los métodos es superficial e inespecífico, pese a que recientemente se actualizaron los programas, por primera vez desde la fundación de la universidad en 1995. Este caso pone de manifiesto un aspecto relevante: no basta con que las instituciones de educación superior realicen procesos de actualización para garantizar la calidad de la formación que ofrecen; además debe evaluarse la naturaleza y profundidad de tales reformas.

Bibliografías de los cursos

La mayoría de las universidades examinadas¹⁸ muestra problemas en las bibliografías de los cursos. El más frecuente es que las obras están desactualizadas, aunque también hay casos en que este componente casi no existe, o no es pertinente. Por ejemplo, en la UCR, si bien la bibliografía está relativamente al día (con obras de hasta 2014, que podrían actualizarse aun más), se trabaja con base en los programas de estudios anteriores del MEP. En el caso de la UNED destaca que los cursos introductorios cuentan con sus propios libros de texto *–Didáctica de la lectoescritura 1 y 2–*, basados en la investigación internacional¹⁹ y las competencias asociadas a buenos lectores, a partir del desarrollo de la comprensión lectora, la escritura para la comunicación, la decodificación, la fluidez y el enriquecimiento del vocabulario.

En las universidades privadas el problema es mayor: la Unica presenta dos cursos con tres obras que datan de fines del siglo XX, y otro con referencias a trabajos de 1959 y 1967, lo cual evidencia una grave desactualización. Lo mismo ocurre en la Uisil, cuyas bibliografías tienen un

Cuadro 3.5

Materias específicas de lengua y literatura en las carreras de Educación Primaria, según universidad^{a/}

Universidad	Carrera	Materia	Créditos	Ciclo
UCR	Educación Primaria	Habilidades comunicativas para el profesorado en Educación Primaria	4	I
		Artes del lenguaje para Educación Primaria	3	II
		Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar: aproximaciones desde la Neurociencia	4	IV
		Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	2	IV
		Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	3	V
		Didáctica de la lengua en el ámbito escolar III	3	VI
		Literatura infantil	3	V
		Narración oral	3	OPT ^{b/}
		Total de créditos	25	
		UNA	Educación Rural I y II Ciclos	Lectura y escritura
Didáctica del Español para I y II Ciclos	5			2
Literatura para niños y niñas	4			4
Total de créditos	13			
Pedagogía I y II Ciclos Enseñanza General Básica	Didáctica del Español para la Educación General Básica		3	1
	Enfoques contemporáneos de la lectura y escritura		3	1
	Literatura para niños en I y II ciclos		3	1
	Lectura y escritura		4	2
	Didáctica del Español y de los Estudios Sociales para la Educación General Básica		4	5
	Total de créditos		17	
UNED	Enseñanza General Básica I y II Ciclos	Español I para I y II ciclos	4	C ^{c/}
		Español II para I y II ciclos	4	H
		Lectoescritura I para I y II ciclos	4	E
		Lectoescritura II para I y II ciclos	4	I
		Total de créditos	16	
UCA	Ciencias de la Educación I y II Ciclos	Literatura infantil	4	III
		Pedagogía del Español para I Ciclo de Primaria	4	V
		Pedagogía del Español para II Ciclo de Primaria	4	VII
		Total de créditos	12	
Uisil	Ciencias de la Educación I y II Ciclos	Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en I Ciclo	3	4
		Literatura infantil (Español)	3	5
		Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en II Ciclo	3	5
		Didáctica del proceso inicial de la lectoescritura	3	6
		Total de créditos	12	
	Ciencias de la Educación Enseñanza del Inglés I y II	Enseñanza de la lectoescritura 1	3	4
		Literatura infantil (Español)	3	5
		Enseñanza de la lectoescritura II	3	5
		Enseñanza del Español	3	6
		Total de créditos	12	
Unica	Educación con énfasis en I y II Ciclos	Técnicas de lectoescritura 1	4	2
		Técnicas de lectoescritura 2	4	3
		Literatura infantil	4	3
		Total de créditos	12	

a/ Los nombres de las universidades pueden consultarse en la sección “Siglas y acrónimos” de este Informe. El cuadro presenta la nomenclatura oficial que utiliza cada universidad en sus respectivas carreras.

b/ En el programa de la carrera, el curso tiene un carácter optativo.

c/ En la UNED, los cursos de cada ciclo se imparten de manera cuatrimestral, de la siguiente forma: bloque C en el primer año de la carrera, bloque E en el segundo y bloques H e I en el tercero.

Fuente: Ugalde, 2018

retraso de dos décadas e incluyen literatura de 1970, además de los programas de 2001 del MEP. La bibliografía de la UCA está al día e incluye los nuevos programas de estudios, gracias a su reciente actualización. Sin embargo, es necesario que incorpore referencias más especializadas y con marcos teóricos coherentes con el nuevo currículo.

La bibliografía presentada en el programa de un curso permite detectar sus bases filosóficas y teóricas, así como su grado de actualización, además de ser una guía para que, tanto los docentes que lo imparten como los estudiantes que lo reciben, conozcan la línea de acción que se seguirá. Debido a ello, es urgente que las universidades examinadas en esta investigación, estatales y privadas, revisen los textos que incluyen en las obras de referencia de cada curso.

Prácticas docentes

Este Informe considera la práctica docente como un criterio de análisis relevante, puesto que es un ejercicio que pone en contacto al futuro educador con la realidad del aula, el espacio donde aplica sus saberes teóricos y se entrena en las destrezas necesarias para ejercer su profesión. En general, la investigación mostró un rasgo que diferencia a las universidades públicas de las privadas: mientras las primeras contienen elementos prácticos en casi todos sus cursos, en particular la UCR y la UNED, las segundas relegan a la etapa final de la formación un único curso relacionado con la práctica profesional supervisada.

Según varios autores, la concepción tradicional de dependencia entre teoría y práctica llevaba a que esta última se programara al final de la carrera. La reformulación de esta idea hizo que algunas experiencias buscaran combinar la teoría y la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación (Solís et al., 2012). El análisis muestra una tendencia de las universidades privadas a mantener posiciones tradicionales en torno a este aspecto, en tanto que las públicas se enfocan en reforzar el ejercicio docente desde el principio de la formación. Por ejemplo, en la carrera de Educación Primaria de la UCR hay dos tipos de prácticas: las docentes, que son pequeñas experiencias

semanales de inserción en el sistema educativo, y la profesional, que se lleva a cabo al final del proceso formativo, durante un semestre, con un profesor tutor (E: Vargas, 2018).

En general es necesario que las universidades, en especial las privadas, examinen los procesos de práctica profesional docente, de tal forma que estén actualizados con las tendencias y enfoques pedagógicos más modernos.

Vínculos con el MEP

Finalmente, una de las carencias más graves y generalizadas que se encontró en todas las universidades fue la ausencia de vínculos sólidos con el MEP. No existe ninguna comisión o estructura que permita una comunicación fluida y permanente entre ambos sectores. La importancia de estos nexos radica en que propician la retroalimentación que lleva al cambio, tanto del MEP hacia las universidades, como viceversa. De este modo se pueden detectar fortalezas, debilidades y necesidades a partir de las cuales brindar la ayuda requerida, pues no solo la academia debe tener en cuenta los enfoques y lineamientos gubernamentales; también el Ministerio debe conocer las últimas tendencias científicas que emanan de la investigación y el trabajo universitarios.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE FORMACION INICIAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA EN EL AREA DE LENGUA

Véase Ugalde, 2018, en www.estadonacion.or.cr

Desafíos de la oferta de universitaria frente al nuevo programa de estudios de Español

El éxito del nuevo programa de estudios de Español depende en buena medida de la calidad de los maestros y maestras que lleguen a las aulas en los próximos años. El análisis sobre los

planes de formación inicial para docentes de primaria que hoy ofrecen las universidades permite plantear un conjunto de desafíos y recomendaciones puntuales, tanto para los centros de educación superior como para el MEP. Estos se exponen a continuación.

Es necesario que todas las universidades cuenten con perfiles de ingreso y egreso para las carreras de Educación Primaria. Estos deben ser detallados y es ideal que el de egreso contenga especificaciones de conocimientos, habilidades y actitudes esperadas de los graduados en las cuatro asignaturas básicas (Español, Ciencias, Estudios Sociales y Matemática), así como a nivel general. Este capítulo plantea una propuesta basada en el programa de estudios de Español, que podría ser útil como insumo para la elaboración de perfiles de salida de estos profesionales.

También es importante que las universidades valoren la posibilidad de establecer criterios de ingreso más allá del título de bachillerato de secundaria y el examen de ingreso general. Por ejemplo, un filtro puede ser la aplicación de una prueba que determine la idoneidad de la persona que desea estudiar Educación. Asimismo, evaluar la idoneidad profesional y el dominio de los conocimientos que dicta el programa son mecanismos urgentes que las autoridades del MEP deben considerar en la contratación de futuros docentes de primaria.

Dada la brecha que se detectó entre universidades estatales y privadas en el área de lengua, es necesario que los centros privados replanteen la estructura de sus carreras para incorporar más créditos relativos a la didáctica de la lengua, la lectoescritura y la literatura infantil. En estas instituciones el análisis evidencia un rezago de más de una década, por lo que es urgente que se cambien y actualicen los programas, a la luz de las nuevas demandas de la sociedad.

Además es preciso que los centros privados se acrediten ante el Sinaes. En este proceso, así como en otros de actualización, se debe discutir sobre la coherencia entre lo que ofrece la universidad y las exigencias del MEP en materia de formación docente. Las propuestas de

modificación y actualización de carreras deben ser detalladas en cuanto a sus enfoques. La estructura de la malla curricular y el diseño de los programas deben ser realizados por profesionales que garanticen la calidad, profundidad, coherencia y pertinencia de la oferta académica.

En lo que concierne a los enfoques lingüísticos y de didáctica de la lengua, se recomienda a las universidades privadas una revisión de los planteamientos comunicativo y gramatical, teniendo en cuenta que la competencia normativa es necesaria, pero no el único componente que abarca el enfoque comunicativo, y que el aprendizaje de la gramática y la ortografía no garantiza *per se* la mejora de las habilidades de los estudiantes en este ámbito. En los centros estatales es importante promover mecanismos que favorezcan la celeridad en los procesos de actualización y modificación de cursos y carreras.

Tanto universidades privadas como estatales deben actualizar las bibliografías de sus cursos y velar por que las obras empleadas estén disponibles para los estudiantes en las bibliotecas de los campus o en internet. Asimismo, los centros privados deben reexaminar el rol de la práctica profesional docente. Un único curso de práctica al final de la carrera no asegura que el estudiantado se acerque verdaderamente al contexto de aula y aplique sus conocimientos. Más bien, los expertos recomiendan que haya una inserción en el salón de clases desde el primero de los cursos y ojalá en todos ellos, ya sea mediante ejercicios de observación, entrevistas, microlecciones, investigaciones u otros trabajos que les permitan conocer el ambiente en que actuarán una vez que se gradúen.

Además, es importante que las universidades consideren la posibilidad de crear posgrados que ofrezcan a los docentes interesados la oportunidad de profundizar en didáctica de la lengua, lectoescritura y literatura infantil.

Por último, ante el descontento de varios directores de carrera de universidades privadas, las autoridades del Conesup deben procurar mayor celeridad en los procesos de actualización, ya que los atra-

dos pueden dejar obsoletas las propuestas de cambio. También es urgente establecer mecanismos de comunicación sólidos, duraderos y significativos entre autoridades ministeriales y universitarias, para garantizar la coherencia del proceso formativo e incidir en la enseñanza en las aulas (Ugalde, 2018).

Conclusiones y recomendaciones

La información y los hallazgos analizados en esta edición del capítulo permiten identificar un conjunto de desafíos y recomendaciones para el MEP y las universidades, que complementan los señalados en el apartado anterior.

1. El incremento de la reprobación en segundo año es un tema preocupante que requiere atención del MEP, para afrontar las causas del problema y brindar más apoyo a los niños que reprueban. En esta línea, es importante que las escuelas cumplan al menos con la recomendación del programa de primer ciclo, en el sentido de que un mismo docente imparta primero y segundo grados, para asegurar la continuidad y el éxito del proceso.
2. A casi un quinquenio de haberse implementado en las aulas la reforma curricular de Español en primero (2014) y segundo ciclos (2015), los educadores no han logrado apropiarse plenamente de la concepción teórica, metodológica y disciplinaria de los programas de estudios, y un alto porcentaje de ellos desconoce el alcance y relevancia de los mismos. Ante esta situación, es urgente que el MEP desarrolle nuevas estrategias de capacitación y acompañamiento a los docentes en las aulas.
3. Las concepciones sobre lectura y escritura que prevalecen entre las y los maestros no son coherentes con los planteamientos teórico-metodológicos de los programas de estudios de Español, como tampoco lo son sus prácticas, proclives a un tratamiento didáctico tradicional alejado del enfoque comunicativo-funcional que propone el currículo.

Este es un tema clave, que demanda un trabajo específico y profundo desde las universidades y con los docentes en servicio.

4. Un porcentaje representativo de educadores no asocia la lectura con placer ni la practica cotidianamente en el aula, y reconoce no estar preparado para enseñar a sus alumnos a leer de forma integral y secuencial. Estas condiciones impiden llevar adelante el “Plan Nacional de Fomento de la Lectura”, asunto que debe ser objeto de atención por parte del MEP y las universidades. Dadas las carencias evidenciadas a lo largo de este capítulo, urge integrar a los docentes en procesos de formación que desarrollen el gusto por la lectura, mediante la inmersión en prácticas diarias que les permitan identificar sus intereses y valorar la lectura como experiencia de vida, conocimiento y recreación. Se deben promover talleres, concursos, círculos y clubes de lectura en los centros y circuitos educativos, donde maestros y maestras compartan sus experiencias lectoras.
5. En la enseñanza de la lengua, los docentes de primaria no son un grupo homogéneo; el análisis deja claro que hay distintos tipos de maestros según su grado de conocimiento, experiencia y actitudes hacia la reforma curricular. Este es un dato que el MEP debe considerar a la hora de diseñar acciones de apoyo y avanzar hacia estrategias de atención diferenciadas, de acuerdo con las características y necesidades de cada grupo.
6. Existe una brecha importante entre la formación universitaria y las prácticas profesionales de los docentes de primaria. La investigación efectuada reveló que buena parte de ellos desconoce, desde la formación inicial, que el programa de estudios es una directriz de seguimiento obligatorio y que su lectura, estudio y planificación didáctica son vitales para lograr una mediación pedagógica oportuna, contextualizada y significativa. Por otro lado, la preparación en el área de lengua dista en

mucho de lo requerido por el MEP para la enseñanza de la lectura y la escritura. La pedagogía del contenido, el contenido mismo y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en los educadores son muy limitados. Por ello no es extraño que muchos no se sientan totalmente capacitados para lograr que los niños adquieran estas competencias. Esta situación devalúa las prácticas de los docentes y su posible empoderamiento para aplicar métodos innovadores y acordes con las necesidades de sus alumnos. Atender este tema será clave en los próximos años siendo que, como lo muestra el capítulo, el conocimiento del profesor y su desempeño constituyen la variable que más incide en la implementación del plan de estudios. Si no se atienden las debilidades de la formación universitaria, los maestros y maestras no tendrán la capacidad para poner en práctica la política curricular en el área de lengua.

Recomendaciones a nivel de la formación inicial

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 teórico-disciplinarios: lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral —y las microhabilidades correspondientes a cada área— y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. 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?
- Didáctica del contenido por atender en los diferentes niveles escolares y didáctica para el desarrollo de las competencias específicas. Por ejemplo, en comprensión de lectura, ortografía, puntuación, producción textual, etc., se debe desarrollar la pericia para transformar la teoría en materias susceptibles de enseñanza en cada etapa de la escolaridad (Shulman 1987 y 1993).
- Desarrollo de habilidades comunicativas en el futuro educador (lectura, escritura, narración oral, lectura interpretativa, etc.) y cultura literaria general (literatura infantil y costarricense, al menos; Dubois, 1990). Lo que el maestro o maestra haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solo de lo que **sepa**, sino, sobre todo, de lo que **sea**. Un docente lector formará alum-

nos lectores y un docente no lector no formará lectores.

El docente de primaria requiere un programa de formación específico en el área de lengua, que lo recertifique para ejercer la profesión y cumplir a cabalidad con las demandas de la política nacional y de su principal empleador, el MEP. El Consejo Superior de Educación debe tener mayor protagonismo, brindando orientaciones más claras a las universidades sobre la instrucción inicial del futuro educador. Esto debe incluir, por ejemplo y como mínimo, conocimientos en literatura costarricense, hispanoamericana e infantil, que amplíen sus horizontes y le ayuden a crear hábitos de lectura. Otro lineamiento importante es que las universidades impongan más prácticas de aula a sus estudiantes. Finalmente, los centros de educación superior deben renovar los procesos de formación continua de sus graduados, integrando las variables de la política educativa nacional para formar hábitos lectores —tiempos, rutinas y modelos de lectura, descubrimiento de intereses, etc.— para insertarlos en el trabajo diario en las escuelas. También es preciso enfatizar en la actualización permanente de los docentes y su compromiso ético con el seguimiento de las directrices del MEP, pero, sobre todo, con los niños que están formando y sus familias.

Cuadro 3.6

Resumen de indicadores en primero y segundo ciclos

Indicador ^{a/}	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Rendimiento definitivo en la educación regular (porcentaje)	93,0	91,6	91,5	92,0	92,1	93,7	95,6	95,2	95,0	95,6	N.D.
Aprobados	93,0	91,6	91,5	92,0	92,1	93,7	95,6	95,2	95,0	95,6	N.D.
Reprobados	7,0	8,4	8,5	8,0	7,9	6,3	4,4	4,8	5,0	4,4	N.D.
Reprobados en primer ciclo (porcentaje)	8,0	9,9	9,8	9,2	8,9	7,0	4,6	5,0	5,7	5,3	N.D.
Reprobados en segundo ciclo (porcentaje)	6,0	6,9	7,3	6,8	6,8	5,7	4,3	4,5	4,3	3,5	N.D.
Exclusión intraanual en la educación regular (porcentaje)	2,9	3,0	2,8	2,6	2,5	1,7	1,4	1,3	1,0	0,7	0,2
Desgranamiento en la educación regular en horario diurno (porcentaje)	21,4	18,3	18,1	18,5	17,8	17,7	17,1	16,1	16,6	15,7	N.D.
Promedio de alumnos por sección en primero y segundo ciclos	16,3	16,1	16,1	15,9	15,3	14,7	14,6	14,5	14,0	14,4	N.D.
Expulsiones temporales	1.524	1.397	1.427	1.250	1.161	997	795	752	579	N.D.	N.D.
Expulsiones definitivas	24	21	13	24	17	23	20	9	19	N.D.	N.D.
Índice de oportunidades educativas	60,8	61,1	64,0	64,8	65,6	65,8	68,0	67,4	66,8	68,2	N.D.
Probabilidad de completar sexto grado	73,4	73,8	76,0	76,8	77,2	77,1	79,1	78,6	78,5	79,7	N.D.
Índice de disimilaridad	17,2	17,2	15,8	15,6	15,1	14,7	14,0	14,2	14,9	14,4	N.D.
Rezago educativo en niños de 7 a 12 años	4,2	4,4	3,9	3,4	3,0	2,5	2,3	2,5	2,5	2,0	N.D.
Instituciones y servicios en primero y segundo ciclos	4.044	4.071	4.077	4.070	4.063	4.069	4.054	4.055	4.053	4.048	4.039
Instituciones en primero y segundo ciclos (dependencia pública)	3.735	3.750	3.750	3.743	3.735	3.747	3.740	3.733	3.731	3.719	N.D.

a/ Para mayor información sobre las fuentes y notas relacionadas con cada indicador, puede consultarse el “Compendio Estadístico” del *Informe Estado de la Educación* en el sitio web www.estadonacion.or.cr

La coordinación de este capítulo estuvo a cargo de Katherine Barquero.

La edición técnica fue realizada por Katherine Barquero e Isabel Román.

Se prepararon los siguientes insumos: *Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del programa de estudio de Español en las aulas*, de Marielos Murillo, Catalina Ramírez y Katherine Barquero; *Desafíos de la formación inicial de docentes de primaria ante el programa de estudio de Español de primero y segundo ciclos del MEP*, de Luis Diego Ugalde; *Rol del docente de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes de primer ciclo: alcances y desafíos 2014-2018*, de Lady Meléndez, Ana Vanesa Barquero, Felicia Benavides, Viviana González, Evelyn Hernández, Linda Madriz, Zarely Sibaja, Massiel Arroyo y Katherine Barquero; *Escenarios y patrones espaciales y factores asociados a nivel regional en materia de homicidios, tráfico de drogas, desempleo y pobreza que condicionan el trabajo de las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación en su lucha contra la exclusión educativa*, de Leonardo Sánchez.

Se prepararon los siguientes aportes especiales “Iniciativas público-privadas en favor de la lectura y escritura en los niños y las niñas: Mi cuento Fantástico y Carretica Cuentera”, de Renata Villers y Alberto Barrantes; “El desarrollo lector en primaria: de “aprender a leer” a “leer para aprender”, de Ana María Rodino; “Grandes puntos de inflexión en la historia de la educación primaria en Costa Rica. Una apreciación de la enseñanza para la lectoescritura”, de María Eugenia Venegas; Elaboración de gráficos y mapas con datos del MEP, de Dagoberto Murillo. Esteban Pérez realizó procesamientos para este capítulo.

Por los aportes de información se agradece a Evelyn Araya, Julio Barrantes, Gabriel Dennis, Yaxinia Díaz, Patricia Mora. Eliécer Ramírez y Ana-

belle Venegas (MEP), María Eugenia Venegas y Ana María Rodino (Consejo Consultivo, Estado de la Educación), Renata Villers (ADA), Claudio Vargas (UCR), Ileana Castillo (UNA), Ángeles Chavarría y Karen Palma (UNED), Ángela Chacón (UCA), Henry Araya (Uisil), Fabio Vargas (Unica) y Grettel Alfaro (Conesup).

Por sus comentarios y sugerencias a los borradores del capítulo se agradece a Irene Salazar (CSE), Anabelle Venegas y Richard Navarro (MEP) Renata Villers (ADA) y Rafael Segura (PEN).

Un agradecimiento especial a los profesores Marielos Murillo, Catalina Ramírez y Diego Ugalde (UCR) por su trabajo y compromiso con el capítulo, al igual que al equipo de Educación Especial de la UNED, a Yarith Rivera, Decana de Educación y Jency Campos, del Centro de Investigaciones en Educación de esa misma universidad, a todos los docentes, directores, directoras y personal administrativo de las escuelas y universidades que colaboraron en los estudios de campo que dieron pie a las investigaciones de este capítulo.

Los talleres de consulta se realizaron los días 27 de septiembre, 10 y 11 de octubre de 2018, con la participación de: Viviana Abarca, Gilberto Alfaro, Grettel Alfaro, Evelyn Araya, Jessica Araya, Massiel Arroyo, Ana Felicia Benavides, Jenny Bogantes, Jency Campos, María de los Ángeles Carpio, Laura Cubero, María José Escalante, Laura Fallas, Giselle Garbanzo, Viviana González, Evelyn Hernández, Celia Jiménez, Linda Madriz, Lady Meléndez, Olivia Mora, Marielos Murillo, Richard Navarro, Karen Palma, Ana María Rodino, Irene Salazar, Mario Segura, Zarely Sibaja, María Ulate, Jorge Vargas, Anabelle Venegas, María Eugenia Venegas, Renata Villers y Sandra Zúñiga.

Por la autorización de ingresar a las escuelas, se agradece a las autoridades del MEP.

La revisión y corrección de cifras fue realizada por Katherine Barquero.

Notas

1 En el marco del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en 2000, Costa Rica se comprometió a proporcionar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos de manera gratuita y obligatoria (objetivos 2 y 6), según lo establecido en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Tailandia en 1990. Específicamente se propuso, por un lado, velar por que antes de 2015 todos los niños y niñas que se encontraran en situaciones difíciles tuvieran acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminaran (objetivo 2) y, por otro, mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura aritmética y competencias prácticas esenciales (objetivo 6).

2 Las escuelas que operan bajo la modalidad de horario regular imparten lecciones de 7 de la mañana a 2:20 de la tarde.

3 La implementación del currículo completo en primaria significa que cada, semana se imparte un total de 43 lecciones, distribuidas de la siguiente manera: 28 de materias básicas, 5 de lengua extranjera y 10 de asignaturas complementarias (Educación Física, Educación Musical, Artes Plásticas, entre otras).

4 La sobreedad se entiende como el porcentaje de niños que asisten al sistema educativo tradicional con dos años o más de rezago.

5 Se incluyen las siguientes categorías: Profesor de Enseñanza General Básica 1, Profesor de Enseñanza Unidocente y Profesor de Idioma Extranjero.

6 La prueba Tercer clasifica a los estudiantes en cuatro niveles de desempeño; los más bajos (I y II) miden las habilidades más básicas en materia de comprensión lectora: reconocer e identificar aspectos deseados en el texto, mientras que los más altos (III y IV) evalúan destrezas más elevadas: inferencia e interpretación.

7 Entre esos criterios destaca el que valora las oportunidades que genera un programa para el desarrollo de habilidades cognitivas y la alfabetización inicial, la comprensión del principio alfabético, el aumento del vocabulario, la comprensión oral y la capacidad de expresarse a través del habla (Rolla y Rivadeneira, 2006).

8 El esquema completo puede consultarse en el *Sexto Informe Estado de la Educación* (2017; capítulo 2, cuadro 2.1, página 92).

9 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra “E” corresponden a entrevistas

10 Estos fundamentos fueron propuestos en 1994 en la “Política educativa hacia el siglo XXI” y retomados en la “Política educativa de la persona como centro del proceso educativo y transformador de la sociedad”, aprobada por el CSE en 2017. Del humanismo se infiere el “para qué se aprende”; del racionalismo, el “qué se aprende” y del constructivismo, el “cómo se aprende”.

11 La valoración de los factores que más han favorecido la implementación del programa de Español se determinó a partir de una escala de 1 (no ha favorecido en nada) a 5 (ha favorecido mucho).

12 Se denomina “textualización” al proceso de escritura del texto.

13 Las puntuaciones se organizaron como una dicotomía, para definir la variable que identifica a los docentes que poseen las prácticas y conocimientos adecuados para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. De esta forma, quienes obtuvieron calificaciones de 77,93 (mediana obtenida en la puntuación de la muestra) o más se consideraron como 1, y a los que tuvieron calificaciones inferiores se les asignó el valor 0.

14 La edad promedio de la muestra encuestada es de aproximadamente 45 años.

15 La probabilidad estimada de los docentes encuestados para emplear las prácticas ideales de enseñanza de los procesos de lectura y escritura que demanda la reforma de Español, de acuerdo con el escenario base, es de apenas el 50%.

16 Según este Convenio, el diplomado tiene un mínimo de 60 créditos y un máximo de 90, una duración mínima de 4 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente y máximo 6 ciclos. En el bachillerato los rangos son de entre 120 y 144 créditos, con 8 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente. La licenciatura presenta dos modalidades: para las carreras en las que no se obtiene bachillerato se requiere entre 150 y 180 créditos y un mínimo de 10 ciclos lectivos; para las carreras que sí otorgan bachillerato se solicita entre 30 y 36 créditos y 2 ciclos lectivos.

17 En la UCR y la UNA hay una mejor disposición de cursos cuyos nombres sugieren planteamientos más consistentes con respecto al tratamiento de la lengua y su enseñanza, pero no por ello superación del modelo de formación señalado.

18 No se pudo evaluar el caso de la UNA, debido a que la documentación presentada no incluía el rubro de bibliografía.

19 La UNED también cuenta con recursos multimedia, con videos de buenas prácticas en el aula filmadas en escuelas públicas del país, y otros materiales de referencia. Los mismos textos son producto de una iniciativa de la UNED, ADA y ProLEER, en la que participaron especialistas de Argentina, Chile, Costa Rica, México y Estados Unidos.