



TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Procesos de Lectoescritura emergente

Coordinadora general de Investigación:
Isabel Román

Investigadora:
Ana María Rodino, UNED



I. Importancia de la capacidad de lectura y su enseñanza

Leer es un desafío complejo del desarrollo infantil que se entrelaza con muchos otros logros de desarrollo, por ejemplo, atención, memoria, lenguaje y motivación. No es solo una actividad cognitiva psicolingüística, sino también social. Leer es esencial para el desarrollo pleno, el desempeño laboral y la práctica ciudadana de las personas. En el mundo contemporáneo la competencia de lectura es muy valorada como un requisito para el progreso social y económico del individuo como de la comunidad nacional.

La mayoría de los niños aprende a leer aceptablemente bien textos sencillos. Unos pocos aprenden por sí mismos, sin instrucción formal, mientras la mayoría aprende de manera fácil y rápida cuando comienza a recibir educación formal (NRC, 1998). Los niños costarricenses que completan el ciclo primario, en su mayor parte desarrollan la capacidad de lectura básica y su complementaria, la escritura. Pero hay evidencia de que no todos lo logran a un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar las demandas posteriores de la educación secundaria, superior y continúa. Es respuesta a este tipo de problemas es que en algunos momentos se ha formulado objetivos nacionales como el desarrollo de *un plan nacional de mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura propuesto en el marco en Plan Nacional de desarrollo del 1998-2002 (Mideplan, 1998) el cual sin embargo no llego a concretarse.*

A la fecha no se cuenta con datos que permitan comparaciones internacionales, para lo cual habrá que esperar a 2011 cuando estén los resultados de la prueba PISA en la cual Costa Rica participó por primera vez en 2010; pero las pruebas de lenguaje del propio Ministerio de Educación revelan déficits que hay que atender. Esto es preocupante porque está probado que el éxito escolar, definido como graduación de la escuela secundaria, se puede predecir con bastante exactitud conociendo las destrezas

*

La bibliografía citada está incorporada a la bibliografía del documento principal del Capítulo II, Educación en edad preescolar.

de lectura de un niño al terminar el 3º grado (NRC, 1998, pág. 21). Precisamente por reconocer dificultades en este campo, el MEP ha definido recientemente entre sus 10 líneas estratégicas el fortalecimiento de la lectura en los estudiantes: “*Transformación de la enseñanza del español a lo largo de los diversos ciclos: preescolar, primero, segundo y tercer ciclo de la EGB y la Educación Diversificada*” (MEP, 2010).

La mayoría de las dificultades actuales de lectoescritura, en Costa Rica y el mundo, no surgen porque hayan disminuido los niveles generales de competencia en la materia, sino porque existen exigencias sociales cada vez mayores al respecto (Stedman & Kaestle, 1987). En nuestra sociedad de la información estas exigencias están en constante aumento, lo que acarrea consecuencias cada vez más graves para quienes no alcanzan los niveles requeridos de capacidad y contribuye a ampliar las diferencias socioeconómicas (Bronfenbrenner et al, 1996). Las diferencias económicas implican diferencias educativas, las cuales a su vez exacerbaban las primeras (NRC, 1998). Desigualdades naturalmente multiplican desigualdades, si no hay una acción social deliberada para corregirlas.

Como nunca antes en la historia, hoy se espera que la capacidad lectora sea universal, es decir, la adquiera la población completa, y que además tenga un nivel alto, que les permita a las personas seguir aprendiendo durante toda la vida. Por eso, más que nunca la escuela pública debe esforzarse en enseñarla muy bien a todos los niños y niñas, porque en ella se juega su desarrollo personal, su aprendizaje futuro y su integración a la vida social en condiciones de equidad.

La investigación reconoce dos factores clave para que los niños alcancen buena competencia lectora: (i) estar inmersos en un ambiente que apoye el desarrollo de los *procesos iniciales de lectoescritura*¹ y (ii) recibir una enseñanza excelente. La buena enseñanza es tan importante que puede superar las diferencias entre niños respecto a su mayor o menor situación de vulnerabilidad o riesgo al fracaso lector. Es decir, los niños que tengan dificultades para aprender a leer, incluso algunos con dificultades de aprendizaje en general, no necesitan un apoyo cualitativamente distinto a los niños sin dificultades: necesitan el mismo tipo de apoyo más intenso. La mejor intervención para niños con problemas de aprendizaje de lectura siempre será una excelente enseñanza.

La habilidad de leer la adquieren de manera bastante predecible todos los niños que tienen un nivel promedio de habilidades de lenguaje; que tuvieron en su PI experiencias de motivación hacia la lectura y de exposición a los usos cotidianos de la lectura; que saben lo que significan los signos impresos porque tuvieron oportunidad de aprender letras y de reconocer la estructura de las palabras habladas, así como de recibir explicaciones sobre la naturaleza diferente de los lenguajes oral y escrito, y que asisten a escuelas primarias donde se les da una enseñanza eficaz de la lectura y oportunidades de practicarla. Si alguno de estos procesos no ocurre, aumentan las probabilidades de que el aprender a leer se retrase o se frustre.

Los principales obstáculos que pueden interferir en el camino de un niño hacia la competencia lectora son tres. El primero, al inicio del proceso de aprender a leer, es la dificultad para comprender el *principio alfabético* (la noción de que las letras escritas representan de forma sistemática las palabras habladas). Es difícil comprender un texto

¹ También se designa a estos procesos como capacidad lectora “inicial”, “temprana” o “emergente” (en inglés, “early” o “emergent” literacy). Ver nota 16.

articulado si no se reconocen bien las palabras. El segundo es la incapacidad para transferir la comprensión del lenguaje oral a la lectura y para adquirir nuevas estrategias que son necesarias propiamente para leer. El tercero magnifica los anteriores: es la falta de la motivación para leer o apreciar los beneficios de la lectura (NRC, 1998).

Como en cualquier aprendizaje, la motivación es crucial. Por lo general, los niños empiezan la escuela con actitudes positivas y expectativas de éxito, pero al final de la primaria y después, muchos pierden interés. La mayoría de los problemas de lectura que tienen hoy los adolescentes y adultos se podrían haber evitado o resuelto en su PI.

El primer paso para prevenir dificultades de lectura es reducir el número de niños que empiezan la escuela primaria con habilidades inadecuadas (con pocas habilidades de lenguaje en general; que no diferencian los sonidos del lenguaje de su significado; que ignoran el propósito y mecanismo de leer y que no conocen las letras). Quienes tienen mayores riesgos de llegar a la escuela con estas debilidades y de fracasar desde el principio son los niños de nivel socioeconómico bajo, los que no hablan bien la lengua de instrucción, los que tienen problemas de audición o desarrollo limitado del lenguaje esperable en su etapa preescolar y los niños cuyos padres tienen dificultades para leer.

Las principales recomendaciones de los especialistas frente a las dificultades de lectura (NRC, 1998) son dos y se complementan. Una, hay que proporcionar a todos los niños desde el inicio de su escuela primaria una excelente enseñanza de la lectura. Otra, dado que esa enseñanza es más eficaz cuando los niños llegan a 1º grado motivados para leer y con las destrezas iniciales lingüísticas y cognitivas necesarias, hay que asegurar un ambiente preescolar de alta calidad y con maestras bien preparadas, con mucho conocimiento sobre el desarrollo de la lectoescritura.

II. Capacidad lectora emergente o procesos iniciales de lectoescritura en preescolar

Aprender a leer es un proceso: un *continuum de desarrollo* que comienza muy temprano en la vida y se extiende por un período prolongado. Esto contradice la idea simplista (pero lamentablemente extendida) de que es un fenómeno puntual, preciso en el tiempo, que se produce de una sola vez y para siempre cuando el niño empieza la escuela primaria y se le enseña formalmente a decodificar la lengua de instrucción. También contradice la idea de que hay un límite nítido entre lectura y pre-lectura.

El término *capacidad lectora temprana* o *emergente* –también llamada *procesos iniciales de lectoescritura*— denota tal continuum. Incluye los conocimientos, actitudes y destrezas que son precursores de las formas convencionales de lectura y escritura, así como los ambientes que los favorecen. La noción lleva implícita la importancia de las interacciones sociales en ambientes ricos en manifestaciones de lectoescritura y aboga por políticas educativas que reconozcan estos elementos (NRC, 2000).

Entender y facilitar los procesos iniciales de lectoescritura no significa apresurarse a enseñar a leer convencionalmente a edades muy tempranas, antes de la escuela primaria. Significa promover ciertas competencias que preceden a la lectura convencional y que están identificadas como predictores de éxito posterior en lectura. Estas competencias incluyen el *manejo del lenguaje* (por ej., vocabulario), las *convenciones de la palabra impresa* (por ej., saber que la escritura va de la izquierda a la derecha a través de la página), *formas iniciales de escritura* (por ej., escribir el nombre propio), *conocimiento de grafemas* (por ej., nombrar letras del alfabeto), *correspondencia fonema-grafema* (por ej., saber que la letra “p” hace el sonido /p/) y *conciencia fonológica* (por ej., reconocer que la palabra “papá” comienza con el sonido /p/) (Whitehurst & Lonigan, 1998). Numerosas investigaciones demuestran que las diferencias individuales en el manejo de estas competencias se correlacionan positivamente con diferencias posteriores en logros de lectura. En recuadro se ilustran algunos logros específicos que exhibirá un niño que aprende satisfactoriamente durante sus años preescolares. La lista es sólo ejemplificativa, no completa (NRC, 1998).

Recuadro 1. Algunos logros de desarrollo en procesos iniciales de lectoescritura

Logros de los 3 y 4 años de edad

- Sabe que las letras del alfabeto son una categoría especial de signos gráficos que tienen nombres individuales.
- Reconoce impresos dentro de su ambiente local.
- Sabe que lo impreso es lo que se lee en los cuentos.
- Entiende que se usan diferentes formas de textos para diferentes funciones de lo impreso (por ej. lista de compra para el supermercado).
- Presta atención a sonidos del lenguaje separables y repetidos (por ejemplo, trabalenguas: Tres tristes tigres trigos comían).
- Muestra interés en los libros y la lectura. (...)

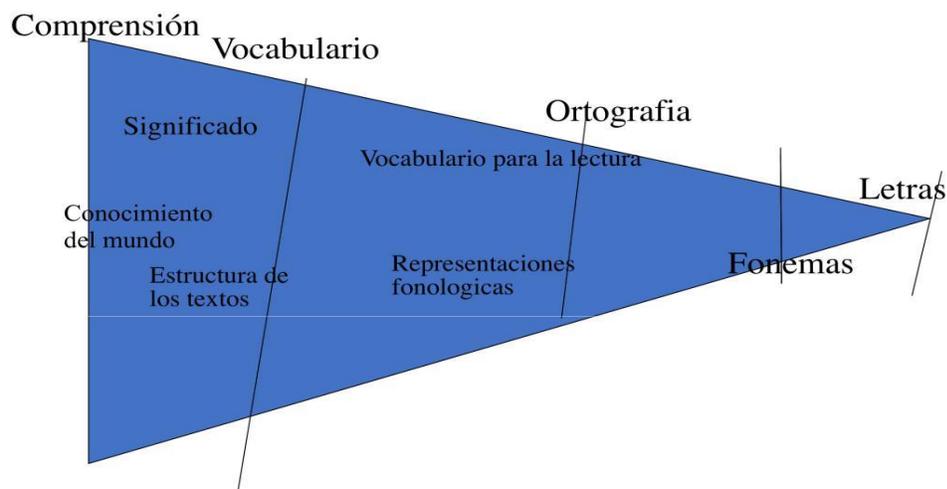
Logros de Kindergarten, 5 años de edad (= año de transición, previo a la primaria)

- Conoce las partes de un libro y sus funciones.
- Empieza a seguir el texto impreso cuando escucha que se le lee un texto familiar o cuando relee su propia escritura.
- Reconoce y puede nombrar todas las letras en mayúsculas y en minúsculas.

- Entiende que la secuencia de letras de una palabra impresa representa la secuencia de sonidos (fonemas) de una palabra hablada (principio alfabético).
- Aprende muchas, aunque no todas, las correspondencias letra-sonido
- Escribe su propio nombre (primer nombre y apellido) y los primeros nombres de algunos amigos o compañeros de clase. (...)

Fuente: NRC, 1998, págs. 61 y 80.

Ninguno de estos logros equivale a leer convencionalmente, es decir, a decodificar una lengua. En realidad, decodificar no es ni la capacidad más importante ni la más urgente para enseñar en la edad preescolar. Aprender a decodificar es una tarea relativamente sencilla comparada con todo lo que el niño debe lograr antes: sólo requiere que aprenda un número limitado de grafemas (en Español, apenas 27) y sus combinaciones. Al contrario, los conocimientos, actitudes y destrezas previas y necesarias para llegar a la decodificación son numerosas y complejas para un niño pequeño, entre ellas comprender el mundo, el significado y los textos, un vastísimo vocabulario y la fonología de la lengua oral de su idioma. La figura siguiente ilustra la mayor amplitud y profundidad de los procesos previos a la decodificación. Esta última apenas representa el vértice del triángulo. Metafóricamente, la punta del iceberg.



Fuente: Snow, Catherine, comunicación personal, 2010.

Tal conjunto de logros da por supuesto un niño que se desarrolla sin carencias, recibiendo los estímulos normales, lo cual no ocurre con todos. Porque otro factor de incidencia en los procesos iniciales de lectoescritura es el ambiente familiar. Está comprobado que diferentes ambientes familiares promueven diferentes capacidades de lenguaje y de lectura emergente en los niños pequeños. Los hogares que más información y oportunidades de aprender ofrecen son aquéllos que practican la lectura

y, en especial, donde se leen libros a los niños y se los hace participar del relato con preguntas y pidiéndoles información y comentarios (lectura dialógica). Su benéfica influencia se extiende a edades mayores, después que los niños ya saben leer.

Cuando los niños atraviesan por primera vez la puerta de entrada de la escuela primaria ya son visibles grandes diferencias entre los grupos socioeconómicos de origen (West et al, 2001). En Costa Rica se investigó esta problemática. Romero et al (2007) indagaron las características socioculturales y prácticas familiares respecto al lenguaje, la lectura y la escritura en el hogar, así como las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos/as, de alrededor de 200 niños/as que cursaban preescolar. Visitaron a 20 familias para observar la interacción de madres y padres con sus hijos y por separado evaluaron las habilidades lingüísticas y prelectoras de alumnas y alumnos. Sus datos mostraron que las prácticas familiares de lenguaje, lectura y escritura no correspondían con lo que la educación moderna considera necesario para apoyar el desarrollo escolar de la niñez. Sólo las familias de mejor nivel socio-económico tendían a contar con más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus niños. Sin embargo, todas las familias tenían altas expectativas educativas para sus hijos: que terminaran el bachillerato y siguieran estudios superiores. Su conclusión señala un desfase entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela, que se agudiza en la medida en que el nivel socio-económico de la familia es menos favorable.

Desde que la investigación aumentó la conciencia sobre el rol clave de las experiencias tempranas para preparar para un buen desempeño lector posterior, hay consenso en que todos los niños deben tener acceso a ambientes apropiados para la PI que impulsen el crecimiento de su lenguaje y su capacidad lectora emergente –sobre todo, aquéllos en riesgo de dificultades de lectura. Sin embargo, los centros para niños en edad preescolar a menudo no ofrecen un ambiente estimulante, fecundo en experiencias lingüísticas, en especial los que están disponibles para familias de escasos recursos, que son los centros públicos gratuitos. Cuando eso ocurre, los niños de familias desaventajadas (pobres, de minorías étnicas y migrantes) sufren los efectos acumulativos de varios factores de riesgo, como la falta de experiencias familiares de lectura y la falta de motivación hacia la lectura, más la falta de una buena educación.

III. El desafío metodológico de la transición a la primaria

De toda la etapa preescolar, el período inmediatamente anterior al ingreso a la escuela primaria es el más crítico en cuanto a preparar a los niños, a todos los niños, para que en primer grado logren efectivamente aprender a leer. El término predominante en la bibliografía internacional sobre este período es “kindergarten” o “kínder”, equivalente al “ciclo de transición” costarricense, términos que aquí se usan indistintamente.

¿Qué recomienda la investigación para promover la capacidad lectora emergente en este ciclo? Ante todo, reconoce que el salón de kínder es un escenario diferente al de la casa u otro nivel de preescolar porque impone exigencias de organización grupal y de auto regulación de la conducta infantil (aprender a sentarse, escuchar, comunicarse cooperativamente con otros, realizar tareas con otros y solo, compartir materiales, tratar a los demás con respeto, tratar de aprender y hacer lo que se le pide, etc.) La maestra, a la vez que promueve tales desarrollos socioemocionales, debe desarrollar una agenda curricular cuya prioridad de desarrollo cognitivo es preparar a los niños para que aprendan a leer el año siguiente (NRC, 1998 y 2001).

El delicado equilibrio que debe alcanzar la maestra de kínder es llevar adelante los procesos iniciales de lectoescritura de modo que, respetando el estadio de desarrollo de los niños, los impulsen hacia delante para asegurar que cuando dejen el kínder tengan las capacidades para funcionar bien en el 1º grado (NRC, 1998). En términos de Vygotsky: los impulsen hacia su *zona de desarrollo próximo*. En general, lo importante son dos metas: que los niños terminen el kínder (i) familiarizados con los elementos constitutivos y la organización de la palabra impresa y (ii) motivados para adquirir la capacidad lectora y sintiéndose confiados en que aprenderán bien.

Por eso, la enseñanza debe estimular explícitamente las interacciones verbales, enriquecer el vocabulario, promover que se hable sobre libros, hacer prácticas con la estructura sonora de las palabras, desarrollar conocimiento sobre la palabra impresa (incluyendo reconocimiento y producción de letras) y familiarizar con los propósitos y mecanismos básicos de la lectura. Este trabajo no puede presentar la variedad de técnicas y recursos didácticos que existen al respecto², pero recoge la esencia de las actividades educativas que están en la base de todas esas técnicas (NRC, 1998).

Los niños que necesiten apoyo adicional para desarrollar la capacidad lectora emergente deben recibirlo lo antes posible. Hay que contar con lineamientos basados en investigación para ayudar a pediatras, trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje y otros especialistas de preescolar a fin de que identifiquen los síntomas de dificultades con los procesos iniciales de lectoescritura; así como preparar a padres y familiares para identificar a los niños que necesiten asistencia especial, para lo cual deben saber qué destrezas y conocimientos los niños deben tener a edades tempranas y qué hacer si les parece que alguno está rezagado. Finalmente, la investigación insiste en que las maestras de preescolar son un recurso valiosísimo para promover los procesos iniciales de lectoescritura, pero generalmente subutilizado. Por ello este tema debería ser un componente clave en su formación inicial y en su desarrollo profesional (Chávez, 2009).

² Por un amplio desarrollo, véase NRC, 1998, capítulo III y NRC, 1999.

Recuadro 2 Actividades que promueven la capacidad lectora emergente en kínder

- *Actividades orales para promover el crecimiento del lenguaje receptivo y expresivo y el razonamiento verbal,*
- *Leer en voz alta con los niños para promover su apreciación y comprensión de los textos y del lenguaje literario,*
- *Facilitar la exploración de libros por parte de los niños para que desarrollen conceptos sobre la palabra impresa y los procesos básicos de lectura,*
- *Actividades de escritura para desarrollar la apreciación de los niños sobre la dimensión comunicativa de la palabra impresa y para ejercitar destrezas de trazo impreso y deletreo³,*
- *Actividades temáticas (por ej. juego socio dramático) para dar oportunidad a los niños de integrar y ampliar su comprensión sobre cuentos y nuevos espacios de conocimiento,*
- *Actividades orientadas hacia lo impreso para afianzar la habilidad de los niños para reconocer y trazar las letras del alfabeto,*
- *Actividades de análisis fonémico para desarrollar en los niños conciencia fonológica y fonémica,*
- *Actividades orientadas hacia las palabras para ayudar a los niños a entender y apreciar el principio alfabético y a adquirir “de vista” un vocabulario básico.*

Fuente: NRC, 1998, pág. 189.

IV. Procesos iniciales de lectoescritura en el preescolar costarricense: hallazgos de los estudios nacionales

En los últimos veinte años, el lenguaje y los procesos iniciales de lectoescritura en preescolar se constituyeron en un campo de interés para los especialistas nacionales, en educación preescolar y en lengua. Se observó que *“en la década de los noventa se ha dado un despertar en torno al estudio científico del lenguaje infantil en Costa Rica”* (Quesada, 1995, en Murillo, 2006) y desde entonces se vienen produciendo estudios, aunque a criterio de Murillo (2006) todavía se está en una etapa inicial en la materia.

Murillo (2006) hace un recorrido por la enseñanza de la lengua española en preescolar desde los sesenta a la fecha siguiendo los programas de estudio, reseña las investigaciones relevantes producidas desde 1990 y propone objetivos de educación lingüística en preescolar y lineamientos para desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita en las aulas. Identifica investigaciones sobre los componentes léxico (Murillo y Sánchez, 2002; Sánchez y Murillo, 2006), morfosintáctico (Quesada, 1995; Loria, 2002 y Murillo y Sánchez, 2006) y fonético (Fernández Aragón y otras, 1994),

³ Esto no equivale a la copia rutinaria y automática de letras sin que el niño entienda qué está haciendo ni qué significa (como ocurría en el pasado con la elaboración de planas en las que las letras se copiaban mecánicamente ininidad de veces). Debe entenderse como la promoción de la escritura inventada, es decir, la escritura con ortografía inventada, a través de la cual el niño se expresa “como si” estuviera escribiendo, lo que le permite irse familiarizando con el principio alfabético.

mientras señala al componente discursivo como el menos estudiado. Pero los aportes que guardan relación más directa con el tema del presente trabajo son (i) los análisis sobre el desarrollo del lenguaje dentro de los programas de estudio y (ii) las aplicaciones didácticas. A continuación, se recogen sus conclusiones.

Respecto al lenguaje en los programas de estudio actuales, se destacan dos méritos: la superación del tradicional “aprestamiento” o “apresto” y la introducción del enfoque constructivista, con lo que se pasó de una enseñanza fragmentada a otra de aspiración integral (Chávez, 2002; Murillo, 2006). Hay coincidencia en dos serias debilidades de los programas previos. Una, el esquema de “apresto” para la lectura, de raíz conductista, que descomponía las destrezas en conductas observables y se centraba en desarrollar habilidades motoras y visoespaciales que, si bien necesarias, no son las más importantes. Estas prácticas constituían actividades sin sentido, basadas en “aprender repitiendo” de forma pasiva y mecánica (Chávez, 2002). Dos, la falta de un enfoque funcional para la promoción de la competencia comunicativa (Murillo, 2006).

Por ello Murillo (2006), en el marco de un abarcador análisis histórico, resalta que a partir de los noventa “*el desarrollo de la competencia comunicativa del preescolar se constituye en el foco central del área del lenguaje y las experiencias lingüísticas previas del niño empiezan a ser válidas y tomadas en cuenta en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula*” (p. 10). No obstante, este gran avance, observa que el programa de Transición hace un tratamiento muy general de los aspectos por trabajar. Tan general que puede desubicar al docente y hacerlo descuidar elementos necesarios para enriquecer la competencia comunicativa de los niños, porque queda diluida su responsabilidad primaria de favorecer esa competencia –por ejemplo, a través de fomentar distintos tipos de discurso y promover la lectura y escritura como formas de comunicación y expresión. El programa no contiene directrices claras para enriquecer de manera planificada el vocabulario general de los niños, ni para tratar el componente morfosintáctico. “*De tal forma que quedan muchas cosas a criterio del maestro, situación que podría afectar a los niños, según sea la formación del educador y su sentido ético profesional*” (Murillo 2006, p. 8). El programa de Materno Infantil también supone un docente sólidamente formado en lengua, que pueda hacer las adecuaciones sobre lenguaje y comunicación a cada grupo de edad (Murillo, 2006, p. 9), lo cual es riesgoso si ese supuesto no se verifica en la realidad. Chávez por su parte considera que en la práctica pedagógica el cambio al enfoque constructivista aún no se ha producido de manera generalizada (2002, p. 9)

Respecto a los aportes de aplicación didáctica, sobresalen tres: (i) poner en práctica la **filosofía del lenguaje total** (Sáez, 1996; Sánchez, 1996; Chávez, 2002); (ii) promover el **centro de lenguaje** en las aulas preescolares (Chávez 2002; Polanco, 2004) y (iii) hacer **planificación lingüística** para la educación preescolar (Ramírez Saborío, 1999).

La filosofía del lenguaje total se considera consonante con una educación integral pues impulsa que los niños/as *“sean protagonistas de su propio proceso de crecimiento”* en cuanto *“ingresan al centro infantil con un bagaje de conocimientos que han adquirido en su hogar y en su comunidad, y a partir de estos, el docente brinda experiencias auténticas de lectura y de escritura que les permiten a los párvulos construir colectivamente el conocimiento de la lecto-escritura”* (Chávez, 2002, p.9). Este enfoque promueve de modo activo todos los procesos de comunicación y propicia que lenguaje y contenido se aprendan simultáneamente: a la vez que la docente investiga los contenidos que los niños desean conocer, les da oportunidades de participar en experiencias auténticas de habla, de lectura y de escritura.

En la visión del lenguaje total *“un salón de clase de educación inicial debe contar con un ambiente letrado, pertinente culturalmente y rico en material impreso, que propicie el diálogo, el juego dramático, el dibujo, la creación de textos y actividades de lectura y escritura individuales y colectivas”* (Chávez, 2002, p. 17). La autora aclara que *“no se trata de escolarizar el jardín de infantes, se trata de brindarles oportunidades a los niños y a las niñas para que exploren creativamente la escritura y la lectura, y reinventen el lenguaje escrito para que se apropien de él. En síntesis, se trata de que niños y niñas construyan el placer de leer y escribir”* (p.19). Murillo ratifica esta línea de pensamiento con apoyo en otra reconocida experta latinoamericana, alertando que comenzar pronto el proceso de alfabetización no equivale a una enseñanza precoz, *“porque se trata de crear condiciones materiales y sociales para que los infantes desarrollen experiencias con el lenguaje y con la cultura escrita, que serán fundamentales para los aprendizajes escolares posteriores”* (Teberosky, 2004, en Murillo, 2006, p.27).

Coherente con la filosofía del lenguaje total surge la propuesta de organizar en las aulas de preescolar, además de las áreas de juego-trabajo tradicionales, un centro de lenguaje donde los niños/as puedan encontrar y usar muchos y variados recursos de comunicación (Chávez, 2002; Polanco, 2004; Murillo, 2006). Se argumenta que *“el ambiente letrado en el que se desarrollan actualmente los preescolares es generalmente muy rico y son muchos los niños, en especial los de zonas más céntricas y urbanas, que están familiarizados con letras y palabras que ven en su ambiente físico, por la observación de letras en los empaques de alimentos que ingieren, en la calle, el supermercado, periódicos, revistas, libros que tienen a su alcance, y otros. Los pequeños, y más aún los de Transición, por sus características, muestran gran interés por leer y escribir, por esto hay que brindarles la oportunidad en el centro infantil que lo puedan realizar libremente. En esta área el rol del educador es muy importante, pues no se trata de aplicar un método de lectoescritura, sino de guiar y estimular los intereses y necesidades que los niños tengan al respecto.”* (Polanco, 2004, p. 10).

Como tercer aporte se planteó la importancia de hacer planificación lingüística explícita en el nivel preescolar, pues predomina la implícita. La investigación de Ramírez Saborío

(1999) encontró que, si bien en el programa de estudios del MEP existen lineamientos teóricos y metodológicos, no están conceptualizados como planificación de la enseñanza de la lengua y a las maestras le cuesta concretarlos por su deficitaria formación en lengua. Se comprobó un desfase entre el decir y el actuar del docente en materia de lengua debido a que no maneja fundamentos teóricos para enseñarla. Por ejemplo, se menciona que la conversación con los niños es la estrategia más usada, pero no se observa en el ejercicio docente (reseñada en Murillo, 2006, p. 18)

Finalmente, el comprehensivo estudio de Murillo (2006) advierte que falta conocer cuál ha sido *“el impacto de estas propuestas en las aulas, si es que ha habido alguna impronta y coordinar con el Ministerio de Educación procesos de investigación sobre la práctica educativa de los docentes en beneficio de la niñez costarricense”* (p.19).

Posiciones divergentes sobre la promoción de la lectoescritura emergente en la práctica educativa

Aunque los estudios nacionales e internacionales son claros en reconocer la importancia de la lectoescritura inicial o emergente, que como ya se ha dicho significa promover ciertas competencias que preceden a la lectura y la escritura convencional, en Costa Rica la forma como ésta se concreta en la práctica ha generado posiciones diversas algunas de ellas encontradas y que según se desprende del análisis por lo general suelen tener a su base imprecisiones conceptuales e interpretaciones subjetivas más que visiones teóricas realmente opuestas sobre el tema.

En el caso de los centros de preescolar privados no existe una posición uniforme sobre los procesos iniciales de lectoescritura, en parte porque son instituciones independientes unas de otras. La información recogida mediante entrevistas a informantes claves indica que, por lo general en estos centros se le brinda mucha atención a esta dimensión del desarrollo y se la trabaja deliberadamente. Pueden hacerlo porque, si bien al estar reconocidos deben cumplir con los programas ministeriales, ésta es una exigencia “de mínimos”, que les deja libertad para ampliar y enriquecer esos programas. Como además el programa oficial hace referencia al lenguaje oral y escrito, no se genera conflicto evidente en cuanto a la normativa.

En el caso de los centros públicos, parece haber una ambigüedad o impresión no resuelta. Por un lado, en los programas de los ciclos Materno infantil y Transición hay muchas referencias al desarrollo lingüístico. En el programa del ciclo de transición hay dos subtemas de contenido sobre los lenguajes oral y escrito dentro del bloque 3 (ver recuadro). Lo que no usa el programa es la expresión “procesos iniciales de lectoescritura” o “capacidad lectora emergente” como se entiende hoy en la teoría.

Recuadro _ Objetivos y contenidos sobre lenguaje oral y escrito extraídos del Programa de Estudios del Ciclo de Transición

Bloque 3: Me comunico conmigo mismo y con los demás por medio de diferentes lenguajes	
Subtema 2. LENGUAJE ORAL	
Objetivos	Contenidos
<p>Que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilice de acuerdo con su edad fonemas, sílabas, palabras, frases, oraciones y sonidos al expresar deseos, sentimientos, emociones, conceptos, hechos. • Comprenda indicaciones orales y formule instrucciones en las actividades de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Semejanzas y diferencias entre sonidos. Pronunciación b) Desarrollo de vocabulario, definición de conceptos. c) Fusión auditiva, memoria auditiva y estructuración de oraciones. d) Asociación libre de ideas, sentimientos, experiencias, fantasías... e) Comprensión e interpretación
Subtema 5. LENGUAJE ESCRITO	
<p>Que el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comunique, exprese y disfrute por medio de los dibujos como medio de comunicación gráfica. • Interprete portadores de texto (dibujos, carteles, etiquetas) como una forma de comunicación y disfrute. • Identifique palabras significativas. • Establezca relaciones de semejanzas y diferencias entre dibujos, letras y palabras • Manifieste placer por la literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Semejanzas y diferencias entre sonidos. b) Pronunciación. c) Desarrollo de vocabulario, definición de d) conceptos. e) Fusión auditiva, memoria auditiva y f) estructuración de oraciones. g) Asociación libre de ideas, sentimientos, h) experiencias, fantasías... i) e. Comprensión e interpretación.

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa del Ciclo de Transición, MEP, 1995, p.51-52

Entrevistas realizadas a las autoridades del MEP indican que: *“lo oficialmente vigente establece en el currículo el desarrollo de procesos de comunicación, expresión y representación a partir de los diferentes lenguajes incluyendo lo oral y escrito como una experiencia cotidiana sustentada en el respeto a las características, necesidades e intereses de los niños y las niñas, no desde una posición silábica, fonética y que responde a métodos formales propios de la EGB”* (Cerdas, 2010).

En el 2004 fue publicado por el Ministerio un fascículo dirigido a los docentes denominado *¿Cómo favorecer el lenguaje en las niñas y los niños de cero a seis años?* (MEP, 2004) que aporta un listado de sugerencias de carácter amplio y general algunas de las cuales repiten las de los programas de estudio.

No obstante, lo anterior, llama la atención que anexo a este último documento figura también un pronunciamiento generado por el mismo Departamento de Preescolar del MEP en el 2004 ⁴ que ha generado una aparente controversia con límites difusos. En dicho documento se señala un lineamiento explícito a que no se lleve adelante la práctica de *“inducir procesos de lectura y escritura en las aulas preescolares”*, incluyendo los ciclos materno infantil y transición. Asimismo, se advierte además a los docentes que *“favorecer la inducción a la lectura y escritura convencional es desvirtuar los Fines de la Educación Preescolar”* porque representa *“una tendencia hacia academizar de la Educación Preescolar”* (MEP, Documento 2004).

El documento utiliza dos argumentos principales. Uno, que *“la educación preescolar debe trascender (...) la academización de las actividades y la inducción a procesos*

temporales y ficticios de lectura y escritura convencional, ajenos a las características, necesidades e intereses de las niñas y los niños preescolares”. Otro, que *“el entrenamiento progresivo de un conjunto predeterminado de habilidades aisladas comunes a todas las niñas y todos los niños, las cuales son consideradas prerrequisitos [el antiguo “aprestamiento”], representa una visión lineal y determinista del desarrollo humano que no puede dar cuenta (...) de procesos como el habla (...) que no aparecen durante la niñez como consecuencia de una intervención externa ni de una “estimulación progresiva”*. (MEP, Documento 2004).

Llama la atención estos argumentos por cuanto ignoran, por un lado la noción de continuum del desarrollo lingüístico infantil –y humano en general planteado por las investigaciones más recientes sobre este tema. Se asume que los niños aprenden a leer en un solo momento de su vida, puntual y fijo (ubicado temporalmente en primer grado de primaria) y que no existen antecedentes o precursores cognitivos de esa habilidad. Por eso, cualquier manejo anterior de fonemas y letras del alfabeto sería “ficticio”, o sea antinatural, artificial o impuesto. El argumento confunde el *aprender a leer* como proceso amplio de desarrollo y el *aprender a decodificar*, que es una etapa específica de ese proceso.

Segundo, se prejuzga que la idea de leer no tiene nada que ver con los niños menores a 6 años: les sería absolutamente ajena porque no forma parte de su experiencia, ni les interesaría. La inclinación natural y el interés por la lectura deberían surgir siempre y solamente después de cumplidos los 6 años. No sería posible que ese interés despierte antes por influencia del contexto –ni siquiera en nuestra sociedad de la información.

Tercero, parece sostener que los procesos de lenguaje en la infancia dependen sólo de factores endógenos, innatos (la maduración orgánica y neurológica) y que las experiencias exógenas, sociales, a que los niños están expuestos desde edades tempranas (las interacciones con otras personas y con el medio) no influyen en modo alguno su desarrollo cognitivo y comunicativo. Ninguno de estos supuestos es respaldado por la teoría actual de la psicología del desarrollo o la investigación neurológica y cognitiva (NRC 1998, 2000, 2001, 2008)

⁴ Véase documento “Respecto a la academización [a veces, escolarización] de la educación preescolar, elaborado por el Departamento de Educación Preescolar en 2004 como interpretación de los programas de estudio de los ciclos Materno Infantil y de Transición aprobados por el CSE en 2001 y 1996 respectivamente. En su versión actual en Internet (<http://www.educatico.ed.cr/Preescolar/InsumosTecnicosCurriculares/Forms/AllItems.aspx>) tiene fecha Octubre 2008, pero ya existía como Pronunciamiento del Departamento de Educación Preescolar y así se reproduce en otro material para docentes sobre el lenguaje entre los 0 y 6 años (MEP, 2004)

Al comparar el documento analizado con los programas de estudio, en particular el del Ciclo de Transición que incluye contenidos de lenguaje oral y escrito, no queda claro entonces: ¿cuáles serían con exactitud las prácticas pedagógicas o experiencias escolares asociadas al uso del lenguaje oral y escrito en preescolar contra las cuales se advierte a los docentes y qué se pretende eliminar?

Un estudio realizado por Rolla et al (2005) de observación en la aulas señala que aunque la limitación a las docentes de preescolar estaba referida a trabajar mecánicamente con hojas de ejercicios repetitivos y rutinarios diseñadas para promover el llamado “aprestamiento”, esta fue interpretada por las supervisoras y maestras como una prohibición para realizar cualquier trabajo con procesos iniciales de lectoescritura, ya fuera de repetición mecánica o de experiencia activa y apropiada al nivel de desarrollo de los niños –por ejemplo, que siga los criterios de la NAEYC. Entrevistas con autoridades de preescolar del MEP confirmaron el sentido original del documento mientras que otras entrevistas realizadas a docentes, especialistas y Organismos No Gubernamentales confirmaron cómo se lo interpreta y cómo se refleja en la realidad de las aulas, reiterando lo ya indicado por el estudio de Rolla.

Sea por una directriz confusa por parte de las autoridades o una mala interpretación de las docentes, lo cierto es que en la actualidad en los centros preescolares públicos no se promueven activamente procesos iniciales de lectoescritura como los propuestos por la teoría y la investigación tanto internacional como nacional. Por el contrario, se evitan las referencias ambientales a letras, palabras y mensaje escritos y la práctica con ellas, aunque sea escritura inventada y las letras, las del propio nombre del niño. Se trata de una situación que amerita revisión por cuanto como se ha señalado la promoción de procesos de iniciales o emergentes de lecto-escritura pueden contribuir a:

- Cerrar brechas que podrían estarse ensanchando entre las escuelas públicas y privadas en cuanto a cómo se aborda la dimensión lingüístico-comunicativa del desarrollo infantil.
- Garantizar la necesaria continuidad y articulación que el sistema educativo debe asegurar entre preescolar y 1º grado de primaria. La escasa promoción en preescolar de los procesos iniciales de lectoescritura que son prerrequisitos para después aprender a leer en sentido convencional (decodificar) podría estar afectando esa transición. La sugerencia no es nueva. Hace tiempo que se ha notado en el país una falta de articulación entre estos dos niveles (Ugalde, 1995 y Chávez, 2001, citados en Rolla et al, 2005). Un quiebre marcado entre ambos espacios escolares y sus respectivos currículos y prácticas metodológicas podría estar incidiendo en que altos porcentajes de niños no logren alcanzar el objetivo de aprender a leer convencionalmente al terminar el 1º grado de primaria y se vean forzados a repetirlo.
- Ampliar las oportunidades, especialmente los alumnos de preescolar público provenientes de climas educativos bajos y medios para quienes el sistema educativo se convierte en el espacio que puede ofrecerles los estímulos y las experiencias que no tienen en sus hogares.

Desafíos de cara al futuro

Fortalecer la promoción de competencias lectoras que les permita a los niños de nuestro sistema educativo niños promover su desarrollo y sentar las bases del éxito escolar futuro es un desafío inaplazable que el país tiene por delante. Esto implica el desarrollo de algunas líneas de trabajo importantes a ser consideradas por el MEP en el marco del eje de política que apunta a una “*Transformación de la enseñanza del español a lo largo de los diversos ciclos: preescolar, primero, segundo y tercer ciclo de la EGB y la Educación Diversificada*” tales como:

1. La realización de investigaciones de campo comprehensivas para saber a ciencia cierta qué prácticas de desarrollo de lenguaje y procesos iniciales de lectoescritura se están llevando a cabo en las aulas y si deben revisarse o fortalecerse.
2. La revisión del Programa del Ciclo de Transición que después de más de 15 años podría fortalecerse y enriquecerse a la luz de los hallazgos de las investigaciones más recientes en este campo.
3. La generación de mecanismos de apoyo y acompañamiento a los docentes (capacitación y materiales) que les permitan saber cómo promover correctamente en el aula los procesos iniciales o emergentes de lecto-escritura sin confundir estos con los métodos formales propios de la EGB.