



# Formación Inicial Docente

## Costa Rica

**Título:**

Formación Inicial Docente Costa Rica

**Créditos:**

Formación Inicial Docente es una serie de cinco estudios de país, cada uno de los cuales fue desarrollado por investigadores de las universidades que integran la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y del Caribe (RedLEI). La Universidad del Valle de Guatemala lidera la RedLEI y en su campus se ubica la sede regional. El equipo de investigación lo integran:

Paola Andrade RedLEI / Coordinadora de Investigación

Jessica Araya RedLEI / Universidad de Costa Rica

Catalina Ramírez RedLEI / Universidad de Costa Rica

Carolina Bodewig RedLEI / Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

Ingrid Nanne RedLEI / Universidad del Valle de Guatemala

Maura Flores RedLEI / Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Byron Delgado RedLEI / Universidad Centroamericana de Nicaragua

Liliana Montenegro de Olloqui RedLEI / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

**Edición:** Irene Agudelo

**Publicado:** noviembre de 2019, Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.

**Diseño:** Francisca Aguilar

**Ilustración de portada:** Ana Von Quednow

**Fotografías:** USAID/LRCP. Miriam Martínez para PCLR/USAID

**Cita sugerida:** Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019). Informe “La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional”. Costa Rica: RedLEI.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original: RedLEI y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la RedLEI en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

## **Agradecimientos:**

Esta es la primera investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y, como esfuerzo colectivo y pionero, implicó un enorme desafío y una gran responsabilidad para cada uno de los integrantes del grupo investigador. Durante los once meses que duró el proyecto recibimos el apoyo de muchas personas e instituciones que facilitaron la tarea encomendada y sin las cuales no hubiésemos llegado a completarla.

Agradecemos a las autoridades de las universidades y centros participantes por responder nuestras preguntas y permitirnos generosamente tener acceso a sus aulas, estudiantes y programas de estudio. Este apoyo invaluable nos permitió describir en detalle los aciertos y desafíos que enfrentan al preparar a futuros maestros para enseñar a leer y escribir. Valoramos, en particular, los aportes de cada uno de los docentes formadores y en formación entrevistados, sus respuestas resultaron ser información clave para responder las preguntas de esta investigación.

Estamos en deuda con las doctoras Rebecca Stone y Josefina Vijil, especialistas en lectoescritura inicial del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), quienes asesoraron el proyecto desde su formulación hasta la producción de los informes finales. Su dedicación a este estudio nos deja grandes lecciones sobre la importancia y significado de la formación de capacidades en el ámbito de investigación.

Los equipos técnicos del PCLR y de la RedLEI nos ofrecieron apoyo organizativo, logístico y administrativo que resultó fundamental para cumplir las tareas de este proyecto en tiempo y forma, además de acompañarnos con su ánimo, entusiasmo y retroalimentación en cada etapa del proceso. A cada uno de sus integrantes nuestro más sincero reconocimiento.

Nuestro especial agradecimiento al grupo fundador de RedLEI, liderado por representantes de la Universidad del Valle de Guatemala, y a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), patrocinador del PCLR, por la confianza depositada en este equipo para producir una investigación que aporte evidencia regional y guíe la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa de la región. Esperamos haber cumplido sus expectativas.

## **Para más información, dirigirse a:**

RedLEI



[www.red-lei.org](http://www.red-lei.org)



[inforedlei@uvg.edu.gt](mailto:inforedlei@uvg.edu.gt)



2364-0336 ext. 21, 12 o 14



18 Ave. 11-95 Z. 15 VH III, Garita #6 Edificio A,  
Oficina 207, Universidad del Valle de Guatemala





# **Formación Inicial Docente**

## Costa Rica

Publicado por RedLEI  
Noviembre 2019

# Índice

## **08** Resumen ejecutivo

## **11** Introducción

## **13** Contexto

**14** Contexto educativo

**15** Formación inicial docentes

## **16** Marco conceptual

## **22** Metodología

**23** Muestra de la investigación

**26** Diseño de instrumentos de investigación

**26** Recopilación de datos y métodos de investigación

**28** Análisis de datos

## **31** Análisis de resultados

### Pregunta 1

**31** ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?

**31** Dimensión 1. Desarrollo infantil

**33** Dimensión 2. Conocimiento de LEI

**35** Dimensión 3. Evaluación



### Pregunta 2

- 38** ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

### Pregunta 3

- 48** ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la LEI?

**48** Dimensión 1. Desarrollo infantil

**49** Dimensión 2. Conocimiento de LEI

**51** Dimensión 3. Evaluación

**52** Categorías generales

## **56** Discusión de los resultados

**60** Limitaciones

**60** Recomendaciones

## **62** Anexo

## **64** Referencias bibliográficas



## Resumen ejecutivo

En Costa Rica la formación de docentes de educación primaria está en manos de las instituciones de educación superior, tanto estatales como privadas, quienes ofrecen formación generalista en las cuatro áreas del currículum -matemática, español, estudios sociales y ciencias-. Los datos actuales confirman que las instituciones públicas tienen poco control en el otorgamiento de títulos a profesionales educativos, a lo que se suma que el Ministerio de Educación Pública carece de normativas con criterios pertinentes de formación académica para la selección de personal docente (Sexto Informe del Estado de la Educación, 2017). Estos dos aspectos constituyen una debilidad importante del país que dificulta contar con personal calificado para atender las demandas educativas nacionales (Chaverri y Sanabria, 2010, cfr. págs. 11-15).



En relación con las evaluaciones estandarizadas realizadas en el país, los resultados muestran que los niños y las niñas de primaria apenas logran habilidades y destrezas básicas en diferentes áreas, una de ellas es la comprensión lectora (Sexto Informe Estado de la Educación, p.145, 2017). Se sabe que la calidad de la enseñanza de la lectura y escritura dependerá del conocimiento del docente. La RedLEI se propuso identificar y analizar el proceso de formación inicial docente (FID) en lectoescritura inicial (LEI), en el caso particular de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR). Con el estudio se buscó conocer qué se enseña y cómo se enseña a los docentes a fin de determinar la alineación entre lo que los estudiantes aprenden en las universidades que ofrecen programas de FID, con lo que plantea la evidencia actual.

Se diseñó una investigación de corte cualitativo que buscó responder tres preguntas: ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños y las niñas aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?, ¿cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual? y ¿en qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder a estas preguntas, un equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI revisaron la literatura para identificar la

evidencia más reciente sobre lo que los docentes deben saber y poder hacer, para enseñar a niños y niñas a leer y escribir. A partir de esta revisión se construyó el marco teórico de la investigación conformado por tres dimensiones de la enseñanza de la LEI: el desarrollo infantil, el conocimiento del contenido de LEI y la evaluación.

Posterior a esto, las investigadoras desarrollaron durante diez meses (julio 2018 – abril 2019) tres tipos de actividades para la recolección y análisis de datos: mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de LEI (once programas de curso en total) en sus tres dimensiones: *desarrollo infantil, conocimiento del contenido de lectoescritura inicial (LEI) y evaluación de LEI*; entrevistas con docentes formadores (DF) y docentes en formación (DeF); y observaciones de aulas de docentes en formación. Se esperaba que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofreciera una imagen de qué se enseña a los docentes para enseñar LEI y bases para analizar cómo tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

Los resultados muestran que, en el currículo de formación inicial de la carrera de Educación Primaria de la UCR, hay ámbitos de las dimensiones necesarias para enseñar y aprender la LEI que no se abordan. Asimismo, aunque la carrera se inscribe en un enfoque de enseñanza general llamado pedagogía crítica, la enseñanza de LEI se encuentra desprovista de un enfoque de enseñanza específico que oriente



las prácticas pedagógicas. Esto representa una debilidad que se observa en lo prescrito y también en lo aplicado, e incide en la formación de los docentes, ya que no hay una integración concreta que muestre cómo todos esos ámbitos que considera la evidencia científica influyen específicamente en la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, el abordaje de los ámbitos que sí se identificaron en el mapeo, se describen de una manera muy general y alejada de la práctica, sin evidenciar el tratamiento metodológico de cada uno.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, estas se centran en el desarrollo de clases magistrales, por parte de la DF y de trabajos grupales y exposiciones, por parte de los DeF. El modelaje se contempla muy poco en el discurso de los DF y DeF. Las prácticas para los DeF se agrupan en observaciones y aplicación de planes, pero no se visualiza explícitamente la relación y la operacionalización que tiene cada uno de estos con los contenidos de LEI. En este caso, las prácticas descritas no son suficientes para modelar al DeF, aspectos cruciales de la enseñanza de la lectoescritura.

Por otra parte, se constata que se carece de mecanismos de evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El plan de estudio de la carrera ofrece un único curso de evaluación y es de corte generalista.

Además, se identificó que, en los cursos de la carrera, la práctica de clase desarrollada por el DF y el conocimiento teórico y práctico que requiere el DeF para enseñar lectoescritura no están integrados.

En este sentido, el reto que tiene la carrera de primaria en la FID en el área de Lengua, de la Universidad de Costa Rica, es definir un enfoque teórico que permita organizar mejor los contenidos de LEI y orientar su enseñanza. De igual manera, reconsiderar la forma didáctica y metodológica de qué y cómo enseñar la lectoescritura en las aulas universitarias. Este paso resulta determinante para el país. Es en la formación inicial de docentes de Lengua donde inicia la ruta hacia ese proceso de alfabetización crítica que garantiza a las generaciones venideras hacer transformaciones de su realidad.

Por otra parte, es necesario garantizar tiempos para que los DF puedan investigar. Es a través de la investigación que el DF se apropia de conocimientos e innovaciones que luego comparte, expone y problematiza con los DeF en el aula universitaria. Es mediante la investigación en el área, que los intercambios en los cursos universitarios se enriquecen, así como sus bibliografías se actualizan, y se garantiza diversidad de conocimientos, formas alternativas de enseñanza pertinentes y específicas para formar a los futuros docentes de Lengua.



## Introducción

Esta investigación explora la formación que reciben alumnos de magisterio de cinco instituciones centroamericanas en el ámbito de lectoescritura inicial (LEI). Su propósito es analizar las fortalezas y brechas de dicha formación, considerando los hallazgos de la investigación sobre enseñanza efectiva de la lectura y escritura en los primeros años escolares. El estudio privilegia el análisis curricular; en este sentido, se asume por formación a los contenidos –conocimientos y competencias vinculadas a la LEI–cuyo dominio se prescribe en los programas de estudio como requisito para titularse como docente de educación primaria.

Es el primer proyecto de investigación regional de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y, como tal, implica un enorme desafío y una gran responsabilidad. Por un lado, ha sido desarrollado por un equipo de jóvenes investigadoras en el marco de un esfuerzo de



formación de capacidades que ha dado, entre otros resultados, el diseño y validación de una metodología común y la integración de una comunidad de aprendizaje en una región con escasa tradición de investigación educativa. Por el otro, intenta establecer las bases para una línea de investigación que indague a fondo sobre el cuerpo docente que enseñará o enseña a leer y escribir en las aulas centroamericanas y caribeñas, sus conocimientos y percepciones pedagógicas y la influencia de estos factores en qué y cómo enseñan la LEI.

El estudio abarca centros de formación docente de los cinco países de la región en los cuales se estableció inicialmente la Red: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Su premisa teórica se deriva del conocimiento acumulado en la materia, según el cual hay una relación estrecha entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades, y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, K. Stanovich y P. Stanovich, 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Asimismo, adopta como perspectiva que los educadores son el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse que se están preparando como especialistas de este campo (Bruns y Luque, 2015; OREALC-UNESCO, 2013).

Se reconoce que no es una tarea sencilla arribar a conclusiones sobre el tema mediante una sola investigación, por lo que se propone como

una exploración de un ámbito que requiere ser estudiado más ampliamente, desde varias perspectivas y con enfoques interdisciplinarios e involucrando a una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI. RedLEI está comprometida con esta tarea y con una visión de largo plazo de su trabajo de investigación.

Los hallazgos de la investigación han sido formulados para promover la discusión, en primer lugar, a lo interno de las instituciones participantes, sobre los ajustes que sus programas de estudio deberían experimentar en la búsqueda de mejorar la consistencia entre cómo forman a los futuros maestros que enseñarán a leer y escribir y lo que nos sugiere la evidencia científica. Asimismo, son hallazgos formulados en correspondencia con la misión de incidencia de RedLEI en el ámbito público. En este sentido, implican propuestas de cambio en las políticas de formación docente a nivel de país y región que serán objeto de divulgación y debate con autoridades e instituciones encargadas de la toma de decisiones educativas.

El informe está organizado en seis capítulos. Los primeros cinco describen y analizan el estudio realizado en las instituciones participantes –una por país–. El último capítulo ofrece el análisis comparativo regional y se propone derivar conclusiones sobre desafíos y oportunidades comunes, así como destacar las particularidades de los países. Este mismo capítulo incluye una propuesta de cómo continuar la exploración de este ámbito de estudio con nuevas preguntas de investigación.



## Contexto

La República de Costa Rica está situada en el istmo centroamericano y tiene como vecinos a las repúblicas de Nicaragua y Panamá. El país cuenta con un total de 5.007.118 habitantes. Su población indígena es de 48.500 habitantes (INEC-Costa Rica, Censo 2011). Se reconocen siete lenguas indígenas autóctonas: bribri, cabécar, boruca, malecu, bocotá, guaymí y térraba. Todas estas lenguas se hablan en zonas rurales o alejadas del Valle Central. En la zona atlántica se presenta una variedad criolla del inglés, denominada macatelyu. También hay presencia de algunos grupos alemanes, franceses, ingleses, italianos, estadounidenses, libaneses, judíos y chinos. La lengua oficial del país y del grupo mayoritario es el español, lengua de la educación formal.

## Contexto educativo

La Ley Fundamental de Educación N° 2160, considerada la ley marco del sistema educativo costarricense, fue aprobada en el año 1957. La Constitución Política costarricense establece que el Estado debe ofrecer enseñanza gratuita y obligatoria a sus ciudadanos. Para este fin, se creó el Ministerio de Educación Pública (MEP) que administra el Sistema Educativo Costarricense (SEC), atiende a siete direcciones provinciales y a veinte direcciones regionales de educación en todo el territorio nacional.

El SEC se organiza en dos subsistemas de educación: estatal y privado, cada uno con su propio marco legal y organismos de regulación y coordinación. El SEC está dividido jurídicamente en Educación preescolar, Educación general básica y Educación diversificada. Ofrece los programas de Educación de adultos y de Educación especial. Todo el sistema público goza del beneficio de gratuidad.

El sistema educativo costarricense cuenta con 4.070 centros educativos de primero y segundo ciclo, 92,1% de ellos son públicos. En el año 2016, la matrícula en la enseñanza primaria fue de 444.807 estudiantes y hay aproximadamente 35.000 docentes, según datos del MEP del año 2017. La tasa de analfabetismo es del 3,2% de la población. Es el país centroamericano con menor índice de analfabetismo (INEC, 2017).

En 2016 la tasa neta de escolaridad en primaria reportada por el MEP fue de 93,1% (475.756

estudiantes), cifra que dista mucho de la mostrada en el período 2005-2011, que fue superior al 97%. Además, 9,1% de la población matriculada en sexto grado tenía dos años o más de sobre edad (Política Educativa, 2016, cfr. p-219-221). La tasa de aprobación para primer grado en 2017 fue de 99,1%; 90,2% para segundo grado y 95,4% para tercer grado.

La tasa de repitencia en 2017 fue de 0,6% en primer grado, 5,4% para segundo grado y 2,3% para tercer grado. La tasa de repitencia en segundo grado se debe al sistema de evaluación, ya que un niño o una niña de primer grado reciben una evaluación formativa no numérica, y pueden pasar a segundo grado sin dominar aún las habilidades de lectura y escritura.

En cuanto al profesorado, 70% de los docentes de la enseñanza primaria poseen títulos de licenciatura por lo que se ubican en el grupo profesional más alto (PT6). El 60% son mayores de 40 años. Para 2026 y 2040, 46% de los maestros y maestras de primaria se pensionará, por lo que se dará un reemplazo generacional significativo (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 42).

En relación con las evaluaciones nacionales e internacionales, Costa Rica utiliza dos herramientas: una de carácter local llamada "Pruebas nacionales diagnósticas de II Ciclo" (PND), y otra internacional que aplica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) para

América Latina y el Caribe de la Unesco. En 2008 el país participó por primera vez en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y en 2013 en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (MEP, 2013; Treviño et al., 2015).

Los resultados de estas evaluaciones muestran que los niños y las niñas de primaria apenas logran habilidades y destrezas básicas en las diferentes materias. El informe señala que, aunque Costa Rica se ubica, junto a Chile y Uruguay entre los países que obtuvieron mejor puntuación promedio en América Latina, la mayoría de los estudiantes costarricenses tiende a ubicarse en el primero y segundo de los niveles de desempeño evaluados, que son los más bajos” (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p.145). Por otro lado, los resultados de TERCE muestran que entre el Primero y el Segundo ciclo hay una ruptura en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños. Esta fractura podría explicar por qué los niños tienen dificultades para leer cuando llegan a secundaria, lo que provoca problemas de bajo rendimiento y deserción en séptimo y décimo año de la secundaria, con casi un 10% (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 147).

## Formación inicial docente

En el país hay treinta universidades, tres estatales y veintisiete privadas, que ofrecen la carrera de Educación Primaria y quienes opten a ella pueden ejercer la carrera como educadores en el I y II ciclo de educación general básica.

Los planes de estudio de dicha carrera ofrecen formación generalista en las cuatro áreas del currículum —matemática, español, estudios sociales y ciencias—. Los planes varían de una a otra institución; pueden incluir de uno a cinco cursos por cada ámbito de conocimiento según la visión académica que cada universidad tenga de la carrera.

En 2016 se ofertaron treinta carreras universitarias vinculadas a la educación primaria, de éstas sólo tres estaban acreditadas ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). La información existente revela que 58% de los docentes tenían formación proveniente de universidades privadas, 23% se formó únicamente en instituciones públicas y 19% tenía una formación mixta, es decir, obtenida tanto en centros estatales como privados (Sexto Informe del Estado de la Educación, 2017). Los datos mencionados revelan que las instituciones públicas tienen poco control en el otorgamiento de títulos a profesionales educativos, a lo que se suma que el Ministerio de Educación Pública carece de normativas con criterios pertinentes de formación académica para la selección de personal docente. Estos dos aspectos constituyen una debilidad importante del país que dificulta contar con personal docente calificado para atender las demandas educativas nacionales (Chaverri y Sanabria, 2010, cfr. págs. 11-15).



## Marco conceptual

Esta investigación se propuso explorar los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, a la luz de la evidencia en torno a lo que un docente debe saber y saber hacer para enseñar a leer y escribir bien. Estudios pioneros demuestran que, para enseñar a leer y escribir bien en los primeros grados, los docentes deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre tres dimensiones del conocimiento: el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye el uso de los resultados de la misma para regular la práctica e informar políticas e intervenciones.

El **desarrollo infantil** es una categoría que implica al menos diez ámbitos de conocimiento que deben dominar los docentes. Estos son:

- *Teorías del desarrollo:* Refiere al proceso de desarrollo como resultado de la influencia recíproca de las características biológicas y el contexto físico, social y cultural para incidir adecuadamente en el proceso alfabetizador, diseñando acciones con los procesos que el lector y escritor realizan para aprender la cultura escrita (Cople y Bredekamp, 2009; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Díaz, Villalón y Adlerstein, 2015; Kress, 2010 y Manghi, 2011).
- *Teorías del aprendizaje y la motivación:* La International Literacy Association (ILA, 2010) demostró que es mandatorio desarrollar en las y los docentes una comprensión profunda del desarrollo del lenguaje y la lectura, así como una comprensión de la teoría del aprendizaje y la motivación, con el fin de tomar decisiones educativas de manera efectiva.
- *Desarrollo del lenguaje:* Enseñar la LEI eficazmente precisa que las y los docentes conozcan los aspectos centrales del desarrollo, estructuras y estrategias del lenguaje (Adger, Snow y Christian, 2018; Hoyle y Adger, 1998; Menyuk y Brisk, 2005; Wong-Fillmore y Snow, 2000). Igualmente, requieren desarrollar capacidades para la identificación de problemas en el desarrollo del lenguaje, tanto los que se resolverán con el tiempo, como los que demandan atención e intervención inmediata.

- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura:* Es preciso que las y los docentes dominen las etapas que conlleva la adquisición de la lectura inicial, las habilidades a desarrollar en cada una de ellas, así como la relación entre los componentes de nivel superior e inferior involucrados en el proceso (Hoover y Gough, 1990).
- *Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura:* Las y los docentes deben estar al tanto de las etapas que transcurren durante la adquisición de la escritura, así como sus componentes referidos a la grafía y el trazo, igualmente la expresión escrita. Llegar a escribir bien demanda el dominio de todos los niveles de conocimiento lingüístico: fonológico, morfosintáctico, léxico, pragmático y discursivo (Alamargot y Chanquoy, 2001). El objetivo es que los niños y las niñas se conviertan en personas competentes en el uso del lenguaje (Berman, 2004).
- *Neurociencia de la Lectoescritura Inicial:* Conocer cómo aprende a leer y escribir el cerebro es fundamental. Saber cómo “reutiliza” las regiones que fueron diseñadas biológicamente para otros fines y cómo crean nuevos circuitos y conexiones en sintonía con el lenguaje escrito. Desarrollar la eficiencia dentro de estas conexiones neurales recién formadas es importante en los primeros años de vida y garantiza el éxito de este proceso (Brem et al., 2010; Casey, Davidson, y Brice, 2002; Diamond, 1996; Goldman-Rakic, 1987; Leppänen et al., 2010; Liston, et al. 2005; McLaren, Ries, Xu,

y Johnson, 2012; Munakata y Yerys, 2001; Olesen, Westerber y Klingberg, 2004).

- *Psicología y sociología de la lectoescritura:* Las personas piensan, aprenden y se desarrollan en contextos sociales utilizando herramientas como el lenguaje (Bruning y Kauffman, 2015). Esos contextos proporcionan sentido al aprendizaje de la escritura, la lectura, el género, el contenido y la audiencia (Bazerman, Farmer, Halasek y Williams, 2005) y dan forma a las trayectorias de los estudiantes para aprender la lectoescritura, incluso si no es explícitamente reconocido por los docentes (Barletta Manjarres, Cortez Roman y Medzerian, 2012).

- *Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI:* La investigación ha mostrado que la formación deberá proporcionarles a los y las docentes las herramientas necesarias para conocer a los estudiantes, su comunidad y sus prácticas letradas a fin de proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000) y a sus tradiciones lingüísticas (Lucas y Grinberg, 2008).

- *Bilingüismo:* Diversas investigaciones han documentado los beneficios del bilingüismo (Bialystok, 2011; Ortega, 2008; Romaine, 1995) y la efectividad de los modelos de programas bilingües y de inmersión en dos idiomas. Los estudiantes en programas bilingües o de doble inmersión aprenden y desarrollan tanto el primero como el segundo, experimentan ventajas académicas y lingüísticas a largo plazo

(Greene, 1999; G. McField y D. McField, 2014; Rolstad, Mahoney y Glass, 2005). Esto sugiere que el desarrollo del primer idioma apoya el aprendizaje de un segundo (August y Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christina, 2006). En una región como Centroamérica, donde se habla una gran variedad de Lenguas, además del español, esto es especialmente importante, pues los niños y las niñas llegan a la escuela con un dominio de lenguas maternas diferentes. Es un deber de las escuelas y docentes saber cómo ayudar a estos estudiantes a transferir sus habilidades de la lengua materna a otra y garantizar el éxito de sus procesos de lectoescritura en L1 y L2.

- *Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura:* Refiere a los retrasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es fundamental desarrollar las habilidades y conocimientos que permitan a las y los docentes identificar a tiempo estas situaciones (American Psychiatric Association, 2014). De acuerdo con Tunmer y Hoover (2019) las dificultades de los niños y las niñas podrían estar asociadas a problemas de decodificación o de lenguaje. Los docentes deberían, al menos, ser capaces de reconocer la diferencia entre ambos niveles y de ayudar a los estudiantes a superarlos.

La segunda dimensión que debe abarcarse es la del **conocimiento de la lectoescritura**. Los ámbitos relativos a esta dimensión son fundamentales en la formación de las y los docentes porque les provee conocimiento teórico sobre las habilidades para leer y escribir

y conocimiento práctico sobre cómo enseñarlas, es decir, las metodologías efectivas para el buen aprendizaje que deberían ser modeladas durante su enseñanza. A continuación, se detallan algunas:

- **Lenguaje oral:** Conocer las particularidades del lenguaje oral es necesario puesto que este es el que proporciona la base para el desarrollo de la LEI (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2008). Promover el uso del lenguaje oral permite que los niños y las niñas mejoren su estructura expresiva. Esto favorece la construcción interna que guiará la comprensión lectora y la expresión escrita.
- **Concepto de lo impreso:** Se trata de los conocimientos básicos sobre cómo funcionan los materiales impresos y las funciones que cumplen: lectura de izquierda a derecha, de arriba abajo; diferencia entre dibujos y letras y el hecho de que las letras y las palabras transmiten mensajes (Holdgreve-Resendez, 2010). El lenguaje oral es un concepto básico de la lectura (McKenna y Stahl, 2009).
- **Conciencia fonológica:** Refiere a la toma de conciencia de que nuestro lenguaje está compuesto de unidades sencillas como los sonidos, y que estos pueden manipularse. Dos de sus componentes, la conciencia fonémica y la fonética, son los “dos mejores predictores de escolarización y de cuán bien los niños y las niñas aprenderán a leer durante los primeros dos años de instrucción” (National Reading Panel [NRP], 2000 p.7).

- **Principio alfabético:** Es la comprensión de que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre los sonidos y las letras. El aprendizaje de las letras no es natural y, por tanto, el éxito del mismo depende de una instrucción sistemática en la escuela. Esta es una habilidad que se automatiza para que los estudiantes utilicen su memoria de trabajo en la comprensión de lo que leen (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).
- **Vocabulario:** Esta habilidad trata del conocimiento de los significados de las palabras, la que constituye una información fundamental para el funcionamiento cognitivo y la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- **Fluidez lectora:** Se trata de la capacidad de leer un texto con precisión, velocidad y entonación adecuada. Esta se logra cuando se ha automatizado la decodificación. Según la evidencia, la fluidez depende del desarrollo eficiente de la destreza de reconocimiento de las palabras y es un componente crítico para la comprensión lectora (NICHD, 2000).
- **Comprensión lectora:** Es la capacidad de dar significado y entender un texto. Se trata de la finalidad última del aprendizaje de la lectura y resulta de la aplicación de estrategias para recordar, pensar, reflexionar, criticar y emitir opiniones. Las estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas desde el nacimiento y de manera sistemática e intencionada a lo largo de toda la escolaridad (August y Shanahan,

2006; Camargo, Montenegro, Maldonado y Mgazul, 2013; NICHD, 2000).

- *Conexiones entre lectura y escritura:* Se trata del conocimiento de cómo los procesos de lectura y escritura están conectados y cómo dar soporte a su desarrollo en apoyo a la comprensión (Graham y Hebert, 2010; International Reading Association, 2007; Shanahan, 2015). El lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado que tiene por función representar enunciados lingüísticos y guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos (Ferreiro y Palacios, 1986).
- *Grafomotricidad:* Consiste en el reconocimiento de patrones motores, aptitud para el desarrollo del trazo y su ejecución. La grafomotricidad es un acto motor que comienza con la macromotricidad (desplazamiento del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad media (movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambiar de lugar) y termina con la motricidad final (rotaciones de las manos, digitaciones), (Alviz, 2012).
- *Expresión escrita:* Es la capacidad de expresar ideas y conocimientos por escrito y constituye una actividad cognitiva compleja cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos: planificación, transcripción y revisión (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980). Es mediante un proceso de monitorización que se controlan y regulan.

Este monitor simboliza la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998) y ejerce una función autorreguladora de la escritura, por cuanto supone conocimiento y control de las operaciones anteriores (Gallego, García, y Rodríguez, 2014). Escribir un texto requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas (Condemarin y Medina, 2000).

- *Convenciones de la escritura:* La habilidad de escribir tiene relación con la sintaxis y la ortografía, implicada en la lectura y en la escritura. El proceso sintáctico conlleva la comprensión de cómo están relacionadas las palabras, así como conocer la estructura gramatical de la lengua. Los procesos ortográficos refieren a la comprensión de las reglas de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras (Berninger, y Amtmann, 2003; Bui, Schumaker, y Deshler, 2006; Englert et al. 1995; Faigley, y Witte, 1981).

La tercera dimensión de este marco conceptual es la **evaluación**. Se trata de conocimiento y saber hacer que los docentes en formación necesitan dominar y utilizar. Los ámbitos que deben ser enseñados son los siguientes:

- *Propósito y tipos de evaluación:* La evaluación constituye parte integral de un proceso de enseñanza/aprendizaje dinámico e interactivo. Debe ser, por esencia, plural o multidimensional, para responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje escrito y a la heterogeneidad de los alumnos. Esto implica la necesidad de ampliar el repertorio de procedimientos,

técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados (Condemarin y Medina, 2000).

- *Diseño de evaluaciones formativas:* Se trata de la capacidad de elaborar herramientas de evaluación para la detección, el diagnóstico, el seguimiento del progreso (evaluación formativa) y la medición de los resultados (evaluación sumativa) (Condemarin y Medina, 2000), para cada una de las habilidades de lectoescritura que los niños y las niñas deben desarrollar en esta etapa y que fueron detalladas en la Dimensión 2: Conocimiento de la lectoescritura. Se trata de herramientas fundamentales para la autorregulación de la enseñanza.
- *Aplicación de evaluaciones formativas:* Las y los docentes requieren la información necesaria para conocer y usar los estándares educativos existentes en el ámbito de la LEI, así como de una variedad de herramientas y prácticas de evaluación que les permitan planificar y evaluar la lectura y escritura efectiva. Los elementos a evaluar se relacionan con el monitoreo sistemático del rendimiento del alumno a nivel individual, del aula, de la escuela y del sistema (ILA, 2010).
- *Interpretación y uso de los resultados de la evaluación:* Se trata de conocer, usar e interpretar resultados provenientes de diferentes tipos de evaluaciones que proporcione a los docentes la información necesaria para modificar la instrucción rápidamente. Esto debe darse mientras el aprendizaje esté en progreso y los estudiantes pueden usar los resultados

para ajustar y mejorar su propio aprendizaje (S. Chappuis y J. Chappuis, 2008).

En esta investigación se confrontó el marco conceptual con los aspectos que emergen del mapeo de cursos, entrevistas y observaciones. El objetivo fue generar nuevas evidencias sobre el estado actual de la formación docente inicial para lectoescritura a nivel regional, como se explica más detalladamente en el siguiente apartado.



## Metodología

El objetivo de este estudio fue conocer los procesos de formación docente para la instrucción de LEI en el nivel primario, y formular recomendaciones para asegurar la alineación entre lo que la evidencia dice que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer, y lo que realmente se les enseña en el salón de clases. El trabajo se propuso responder las siguientes preguntas:

1

¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?

2

¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?

3

¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responder estas preguntas se diseñó un estudio de enfoque cualitativo que inició en julio de 2018 y se completó en marzo de 2019. Las investigadoras replicaron el diseño regional en cada uno de sus países de residencia. Para la recolección y análisis de datos se desarrollaron tres tipos de actividades principales: (1) mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de LEI considerando los marcos conceptuales derivados de la evidencia internacional; (2) entrevistas con formadores de docentes y docentes en formación y (3) observaciones de aulas de docentes en formación. Se espera que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofrezca una imagen de en qué se capacita a los docentes para enseñar LEI y bases para analizar cómo tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

El equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI realizaron una revisión preliminar de la literatura para identificar la evidencia más reciente sobre lo que los docentes deben saber y poder hacer para enseñar a niños y niñas a leer y escribir. A partir de esta revisión construyeron el marco teórico de la investigación. Luego, a partir de la evidencia, el equipo de investigadores de país preparó un esquema que usó para diseñar el mapeo del currículo, las entrevistas de docentes y docentes en formación, y las observaciones en el aula.

En las siguientes secciones se presentan las características de la muestra, y el procedimiento y análisis de los datos recolectados para el componente de Costa Rica de la investigación regional. Los detalles del diseño, los instrumentos de recolección de datos y análisis regional pueden consultarse en [www.red-lei.com/InvestigaciónRegional](http://www.red-lei.com/InvestigaciónRegional)

## Muestra de la investigación

Para realizar el componente de Costa Rica de esta investigación regional se seleccionó la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, institución que integra el grupo fundador de la RedLEI.

La carrera tiene cupo limitado a 60 estudiantes y el ingreso se determina por el puntaje que obtienen a través de una prueba de aptitud que valora razonamiento verbal y matemático. Cada año aplican alrededor de 250 graduados



de educación media. Menos de la cuarta parte logran ingresar.

El plan de estudio ofrece dos niveles: bachillerato y licenciatura. En el primer nivel de bachillerato el estudiante debe aprobar 144 créditos y realizar 300 horas de trabajo comunal universitario. En el nivel de licenciatura se agregan 36 créditos a la formación pedagógica, y deben desarrollar una investigación académica como trabajo final de graduación.

En 2014 se reestructuró el plan de estudio de la carrera, se reorganizaron los contenidos de algunos cursos, y se creó el curso FD-0254 *Habilidades comunicativas para el profesorado de educación primaria* cuyo propósito es solventar las deficiencias en la comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral del estudiantado de primer ingreso a la carrera.

La oferta curricular de la carrera tiene como objetivo la formación integral de docentes, líderes en el campo de la educación primaria, para que puedan solventar las necesidades del contexto a través de la innovación y la investigación.

Como parte de esta investigación se revisaron los programas de 48 cursos del plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la UCR. Once cursos relacionados con la lectoescritura inicial fueron mapeados y analizados según las categorías definidas. Asimismo, se realizaron ocho entrevistas individuales a docentes formadores (dos entrevistas por docente formador), doce entrevistas a docentes en formación (dos por cada docente en formación), y cinco observaciones (a un mismo docente) al aula de docentes en formación. En este último caso se aplicaron dos entrevistas a cada participante, a fin de retroalimentar la información obtenida en la primera.

En el primer grupo de entrevistas participaron cuatro docentes formadores quienes han impartido cursos de didáctica de la lengua en los últimos dos años, y docentes en formación que han recibido cursos de lectoescritura del plan de estudio de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria.



**Tabla 1:**  
**Características de la muestra de docentes formadores entrevistados**

Código	DF1	DF2	DF3	DF4
Años de experiencia en formación de docentes en Lengua	26	8	3	3
Formación académica	Maestría en Planificación Curricular Maestría en Administración Pública Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria	Doctorado en Lengua. Bachillerato y Licenciatura en Filología	Maestría en Educación Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria	Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza del Castellano Concentración en Educación Primaria
Último año de actualización sobre LEI	-	2018	-	2015
Años de experiencia como docente en el aula escolar	7	0	12	0

En el grupo de docentes en formación participaron seis docentes, escogidos de manera intencionada por las investigadoras. En este caso, de acuerdo con el promedio ponderado de estos, se seleccionaron dos con promedio superior a 9, dos con promedio entre 8,99 a 8 y dos con promedio entre 7,99 a 7.

**Tabla 2:**  
**Características de la muestra de docentes en formación entrevistados**

Código	DF1	DF2	DF3	DF4	DF5	DF6
Edad	26	26	26	26	26	26
Género	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino
Año de la carrera que cursa	III	III	III	IV	IV	IV

## Diseño de instrumentos de investigación

A partir de las preguntas de investigación y la definición del marco conceptual de la misma, se diseñaron los instrumentos de investigación, a saber, una guía para el mapeo de los currículos, una guía de entrevistas semiestructurada para docentes formadores y para docentes en formación, y una guía de observaciones de aula. Una versión inicial del diseño de los instrumentos fue propuesta por el equipo de asesoras de la investigación y, luego, revisada y completada por el equipo de investigación en plenaria en un taller regional destinado a este fin.

La investigación se adhiere a los principios éticos para la investigación en seres humanos. El Comité de Ética del American Institutes for Research (AIR) revisó el protocolo de investigación y dio el aval regional para su implementación. Para la realización de esta investigación se solicitó un consentimiento informado verbal de cada participante previo a las entrevistas y observaciones. En todo momento los participantes recibieron un trato digno, respetuoso y profesional, y todos sus datos fueron manejados con total confidencialidad. Los resultados se almacenaron en una base de datos nacional con formato digital que fue puesta a disposición de los miembros de la RedLEI para futuras investigaciones.

## Recopilación de datos y métodos de investigación

En cuanto a la recopilación de los datos, en el caso de las observaciones, estas se registraron de acuerdo con una guía, en la cual se anotaron todas las notas crudas respectivas de acuerdo con los elementos a profundizar. Por otro lado, en el caso de las entrevistas, estas se realizaron de manera individualizada y los audios fueron registrados en una grabadora.

Es importante indicar que el trabajo de campo se realizó entre los meses de setiembre, octubre y noviembre y en el mes de febrero se hicieron nuevas entrevistas a los docentes formadores y en formación, con el objetivo de retroalimentar y dialogar algunas respuestas dadas en la primera entrevista.

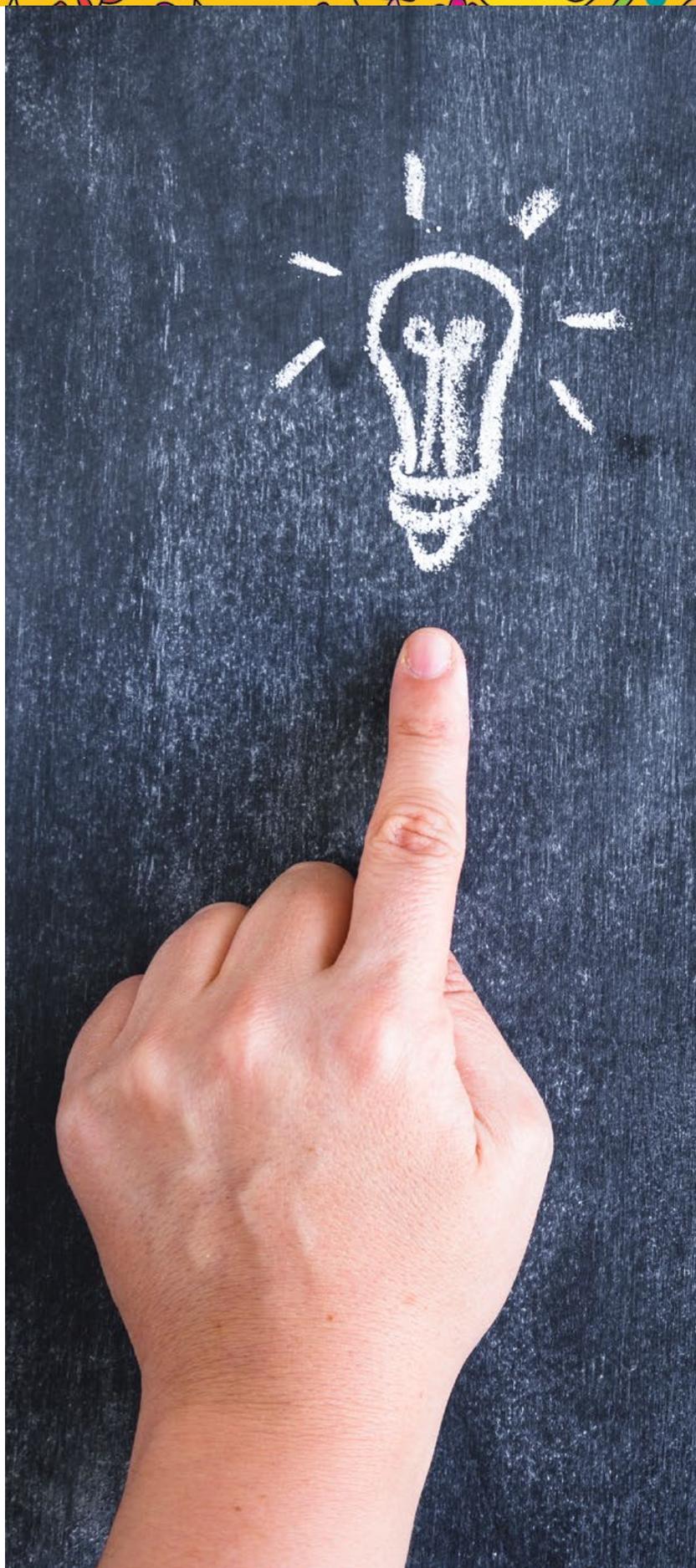
**Tabla 3:**  
**Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos**

# Preguntas de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1. ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?	Cursos pertinentes del currículum seleccionado	11 cursos	Las investigadoras recolectaron lo que estaba disponible públicamente y luego solicitaron documentos adicionales de la Facultad de Educación
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?	Cursos pertinentes del currículum seleccionado		Guías para el mapeo
	Entrevistas con docentes formadores		Entrevistas semiestructuradas
	Entrevistas con docentes en formación		
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	Observaciones del aula		Guías para observación de clases
	Entrevistas con docentes formadores	8 entrevistas	Uno a uno con los cinco docentes formadores en la muestra
	Entrevistas con docentes en formación	12 entrevistas	Uno a uno con los cinco docentes en formación en la muestra
	Observaciones del aula	5 observaciones	Observaciones de una hora de cursos de LEI

## Análisis de datos

En noviembre de 2018, el equipo de investigación participó en un taller a fin de discutir el procedimiento a seguir para el análisis de la información proveniente del mapeo de currículums, entrevistas, y observaciones, para responder las preguntas de investigación. Previo al taller, el equipo de investigadores regionales fue capacitado en el uso del *software* MAXQDA para análisis cualitativo, de manera que al llegar al taller todos tenían el dominio necesario para utilizar, de forma eficiente, la herramienta digital de apoyo para la organización de los datos y su posterior análisis.

Una vez realizado el mapeo, las entrevistas y observaciones y habiendo tenido todos los datos digitados, se procedió a la elaboración de un árbol de categorías a partir del marco conceptual del estudio que fue utilizado para la codificación de todo el material recolectado. La coordinación y asesoras de la investigación propusieron un primer árbol de categorías que fue revisado y validado en el taller regional con el equipo de investigación. Después de analizar la propuesta fueron agregados ámbitos complementarios a cada dimensión. Estas surgieron de la propia información recolectada, así como categorías que se denominaron “generales” debido a que no se relacionaban directamente con los ámbitos de las tres dimensiones del marco conceptual, pero que ofrecían información que enriquecía el análisis para responder a las preguntas de investigación (Tabla 3). En el caso de la Dimensión 3 se realizó una modificación de los ámbitos propuestos inicialmente; en la Tabla 4 se puede observar la versión final. La definición de los ámbitos complementarios y las categorías generales se puede consultar en el Anexo 1.



**Tabla 4:**  
**Árbol de categorías para análisis de datos**

<b>Dimensión 1. Desarrollo infantil</b>	<b>Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI</b>	<b>Dimensión 3. Evaluación</b>
<p>Teorías del desarrollo</p> <p>Teorías del aprendizaje y motivación</p> <p>Desarrollo del lenguaje</p> <p>Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura</p> <p>Etapas del aprendizaje de la lectura*</p> <p>Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura</p> <p>Etapas del aprendizaje de la escritura*</p> <p>Neurociencia de la LEI</p> <p>Psicología y sociología de la lectoescritura</p> <p>Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI</p> <p>Bilingüismo</p> <p>Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura</p>	<p>Concepto de lo impreso</p> <p>Conciencia fonológica</p> <p>Principio alfabético</p> <p>Vocabulario</p> <p>Fluidez lectora</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Lenguaje oral</p> <p>Conexiones entre lectura y escritura</p> <p>Grafomotricidad</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Convenciones de la escritura</p> <p>Habilidades implicadas en LEI*</p> <p>Cultura lectora*</p>	<p><i>(Versión original)</i></p> <p>Propósito y tipos de evaluación. Diseño de evaluaciones formativas</p> <p>Aplicación de evaluaciones formativas</p> <p>Interpretación y uso de los resultados de la evaluación</p> <p><i>(Versión final)</i></p> <p>Propósitos de la evaluación</p> <p>Tipos de evaluación</p> <p>Evaluación de los aprendizajes.*</p> <p>Diseño de herramientas de evaluación</p> <p>Aplicación de herramientas de evaluación</p> <p>Interpretación y uso de los resultados de la evaluación</p>
<b>Categorías generales</b>		
<p>Enfoque teórico</p> <p>Prácticas pedagógicas</p> <p>Medios didácticos</p> <p>Práctica para los docentes en formación</p> <p>Supervisión/Acompañamiento</p> <p>Formas de evaluar el aprendizaje</p>	<p>Estándares nacionales</p> <p>Acceso a currículo nacional que se espera que se enseñe</p> <p>Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI</p>	<p>Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI</p> <p>Bibliografía</p> <p>Perfil del docente formador</p>

\*Ámbitos complementarios.



Una vez definida la versión final del árbol de categorías de análisis, el equipo de investigadores nacionales inició el proceso de codificación con la ayuda del *software* MAXQDA. El equipo contó con el apoyo permanente de la coordinación regional del estudio que apoyó el proceso en reuniones semanales y revisiones intermedias de la información codificada. Al tener toda la información codificada, se recuperaron los segmentos para la realización de un análisis de tipo categorial que permitió responder las preguntas de investigación.

Para responder la primera pregunta de la investigación ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura? se utilizó la información del mapeo de los currículos que fue codificada en las categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual del estudio.

La triangulación de datos de diferentes fuentes permitió responder la segunda pregunta ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual? y la tercera ¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?. Para lograrlo, se analizó la información obtenida del mapeo del currículo, las entrevistas y observaciones organizadas en categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual y de las generales.

Al finalizar la etapa de codificación se realizó un taller regional para discutir los hallazgos y definir los criterios de escritura de los reportes de investigación por país. En este momento se proporcionaron las herramientas para que cada investigador realizara la redacción del informe final. Durante dos meses se realizaron sesiones individuales para discutir los resultados, y los investigadores recibieron retroalimentación de los productos entregados, lo que permitió la redacción y edición del informe final para su posterior publicación.

# Análisis de resultados

En el presente apartado se esboza el análisis de los resultados con base en el mapeo de cursos, las entrevistas a docentes formadores y en formación, así como las observaciones realizadas en el aula a fin de responder a las tres preguntas del estudio.

## Pregunta 1.

**¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia más reciente sobre el aprendizaje y enseñanza exitosa de la lectoescritura?**

Para dar respuesta a esta pregunta se realizó un mapeo de los programas de los cursos relacionados o complementarios con la didáctica de la lengua de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR en adelante), el cual se contrastó con un marco conceptual basado en la revisión de la literatura sobre cómo los niños y las niñas aprenden la lectoescritura.

## Dimensión 1. Desarrollo infantil

El estudio encontró evidencia de que no se abordan los 13 ámbitos contemplados en esta dimensión. Las ausencias son las siguientes: etapas del aprendizaje de la lectura y escritura, teorías acerca de cómo el cerebro aprende a leer y escribir, bilingüismo y transferencia de aprendizaje de L1 a L2. La falta de estos

ámbitos en un programa de formación de futuros maestros sugiere una limitación latente, que obstaculiza la enseñanza y la formación de docentes de calidad respecto a la didáctica de la lectoescritura inicial (LEI), ya que los futuros docentes al llegar al aula escolar, no poseerían el suficiente conocimiento para fundamentar sus decisiones pedagógicas. En la Tabla 5 se describe el abordaje de estos ámbitos.

**Tabla 5:**  
**Dimensión 1. Desarrollo infantil en el programa de formación**

Ámbito	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Referencias
Teorías del desarrollo	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	ND	4 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar. Aproximaciones a la Neurociencia	ND	7 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y actualizada
Teorías del aprendizaje y motivación	FD- 0159 Fundamentos de la educación II	ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar. Aproximaciones a la Neurociencia	ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Desarrollo del lenguaje	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	ND	4 sesiones de 3 horas cada una	No se evidencia bibliografía específica para este ámbito
	FD-0160 Artes del lenguaje en la educación primaria	ND	2 sesiones de 4 horas cada una	No se evidencia bibliografía específica para este ámbito
Fundamentos de E/A de la lectura	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	ND	5 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Fundamentos de E/A de la escritura	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	ND	9 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Psicología y sociología de la LEI	FD-0158 Fundamentos de la educación II	ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar. Aproximaciones a la Neurociencia	ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Trastornos del desarrollo de la LEI	FD-0181 Didáctica de la lengua III en el ámbito de la educación	ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada

ND: No definido

## Hallazgos por ámbito

Los cursos respectivos incluyen el ámbito de las **teorías del desarrollo** a través de contenidos como el desarrollo cognitivo, psicomotor y emocional. En ellos se toma en cuenta cómo los factores ambientales, sociales y culturales afectan el aprendizaje. Sin embargo, no se encontró evidencia específica de cómo estos contenidos se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de la LEI. Algo similar sucede en el ámbito de **las Teorías del aprendizaje y la motivación**, los cursos anteriores ofrecen al docente en formación (DeF) un bagaje teórico y amplio de las distintas teorías, pero sin establecer, de manera clara, la relación de lo que estas teorías fundamentan con propuestas didácticas para enseñar la LEI; esto mismo se encontró en el ámbito de la **psicología y sociología de la lectoescritura**.

Sobre el ámbito **desarrollo del lenguaje**, el mapeo permitió identificar el abordaje del concepto del lenguaje, sin embargo, en los cursos no se hace explícita la discusión y análisis de las etapas del desarrollo del lenguaje y su importancia para la enseñanza de la LEI. Asimismo, en cuanto al ámbito de **fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura**, se incluyen los métodos iniciales para abordar LEI. Sin embargo, la propuesta curricular carece de contenidos sobre la transición de los conocimientos adquiridos en ese nivel escolar hacia la comprensión lectora y la expresión escrita. Al respecto, Díez (2006, p. 21) menciona que “la lectura y la escritura como actividades

complejas, son necesarias para incursionar en los saberes organizados que forman parte de una cultura”, por tanto, se requiere una revisión por parte de la carrera sobre cómo se aborda este ámbito, pues se hace sin un hilo conductor, que permita apreciar que la lectura y la escritura, son procesos de varias etapas concatenadas y no centrarse sólo en métodos de lectoescritura.

En cuanto al ámbito **trastornos del desarrollo de LEI**, el mapeo identificó un abordaje teórico que no considera la formación de capacidades para identificar los trastornos y la consecuente referencia para iniciar el tratamiento pertinente a partir de un equipo multidisciplinario. En general, estos ámbitos son abordados más desde una óptica teórica y se vinculan muy poco con el desarrollo de la lectoescritura.

## Dimensión 2. Conocimiento del contenido sobre Lectoescritura Inicial (LEI)

En esta dimensión los ámbitos: concepto de lo impreso, el principio alfabético, las conexiones entre lectura y escritura, fluidez de la lectura y grafomotricidad, no están incluidos como objetivos o contenidos específicos para el conocimiento de la lectoescritura. Lo anterior refleja que la escritura y la lectura se visualizan como procesos separados, además no se vislumbra en los cursos el análisis de los factores que inciden en la formación de lectores y escritores competentes, por lo que pareciera ser que estos son abordados como productos y no como procesos, en los cuales interactúan diversos elementos. Los aspectos analizados se describen en la Tabla 6.

**Tabla 6:**  
**Dimensión 2. Conocimiento del contenido sobre LEI**

Ámbitos	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Referencias
Conocimiento fonológico	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	ND	4 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Vocabulario	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	ND	1 sesión de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Comprensión de la lectura	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	ND	7 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Lenguaje oral	FD-1026 Literatura infantil en la educación primaria	ND	1 sesión de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0160 Artes del lenguaje en la educación primaria	ND	10 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Expresión escrita	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	ND	8 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Convenciones de la escritura	FD-0181 Didáctica de la lengua III en el ámbito de la educación	ND	12 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada

ND = No Definido

## Hallazgos por ámbito

Sobre el ámbito de la **conciencia fonológica** se desarrolla únicamente a través de la lectura de documentos, construcción de materiales y análisis de videos. En el programa del curso no se visualiza, al menos de manera explícita, la operacionalización de metodologías para abordar este ámbito. Por tanto, este ámbito debe profundizarse aún más por su trascendencia en el proceso de lectoescritura por su relación con el dominio de la lectura y escritura (Cardenas et al., 2014).

Con relación al ámbito de **vocabulario** y **lenguaje oral**, aunque se incluyen para abordar la producción oral y escrita, no se visualiza un tratamiento didáctico sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para su enseñanza y su incidencia con los procesos de la lectura y la escritura. Por otro lado, el ámbito de **comprensión lectora**, este se aborda a nivel teórico, pues el docente formador (DF) no realiza prácticas de modelaje sobre cómo enseñarla. La demostración o modelaje por parte del docente formador está ausente; en este sentido, aunque el DeF debe conocer sus



principios, niveles y crear materiales, los cursos mapeados no especifican la fundamentación teórica, pasos, complejidad, metodología y en general la didáctica para abordar este ámbito. La forma en que se propone no permite afirmar que los DeF comprenderán que es un proceso cognoscitivo dinámico mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el texto, y que requiere del lector un proceso de organización, elaboración y transformación de la información.

Sobre el ámbito de **expresión escrita**, aunque el PF lo reconoce como medio de desarrollo personal y profesional y analiza sus principios didácticos, no se identificó la metodología de cómo se enseñará. A través de prácticas docentes, el DeF debe aplicar estrategias y técnicas para abordar la expresión escrita de los escolares. Sin embargo, el proceso educativo está orientado a que los DeF aprendan cómo hacerlo con ellos mismos, no con los escolares. En el caso del ámbito de **convenciones de lectura y escritura**, en los PF se encontró que la ortografía es fundamental para la lectoescritura y la lectura, lo cual constituye una idea reduccionista de lo que corresponde a los procesos de la producción escrita, lo cual genera carencias en la formación de docente, pues se traslada la idea de que la ortografía desde un plano normativo, es el aspecto más importante de la escritura, dejando de lado, una visión más integradora de este proceso, la cual implica la construcción de ideas y del pensamiento crítico.

En conclusión, en esta dimensión la comprensión que logra el DeF del contenido es a nivel teórico. En los cursos mapeados se presenta una

mediación pedagógica débil y poco explícita. Tampoco hay claridad de la metodología que se desarrolla para operacionalizar los contenidos y objetivos de la LEI. En este caso, no hay evidencia de la existencia de espacios donde el DF modele al DeF, ni dé oportunidades para seleccionar, diseñar y elaborar materiales que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, aplicar alguna técnica puntual, entre otras formas didácticas sobre los contenidos de LEI. Lo anterior, repercutirá cuando el docente en formación guíe los procesos de lectura y escritura en el aula escolar, ya que no tendrá el suficiente bagaje metodológico para fomentar de manera óptima dichos procesos, con estrategias didácticas, materiales y recursos idóneos para desarrollarlos.

### Dimensión 3. Evaluación

Únicamente se encontró un curso de formación generalista que promueve la evaluación, pero no está orientado a los procesos de LEI. Asimismo, los cursos de didáctica de la lengua no integran este ámbito a la formación docente. Este hecho demanda realizar una reflexión académica por parte de los docentes formadores en el área de la lectoescritura, ya que esta ausencia no le permite al DeF conocer y aplicar instrumentos adecuados para valorar los alcances de los escolares sobre este proceso y realizar los ajustes metodológicos respectivos, en pro de la formación de lectores y escritores competentes en las escuelas de nuestro país. En la Tabla 7 se presenta el abordaje de los ámbitos desde el único curso que promueve la evaluación y considera contenidos de LEI.

**Tabla 7:**  
**Dimensión 3. Evaluación en los programas de formación**

Ámbito	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Referencias
Propósito de la evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada. Sólo se presenta una referencia para abordar el tema.
Tipos de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	5 sesiones de 4 horas cada una	Sobre las referencias, no es posible ubicar información específica para este ámbito, debido a que los textos que se citan son generales.
Evaluación de los aprendizajes	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	1 sesión de 4 horas cada una	Sobre las referencias, no es posible ubicar información específica para este ámbito, debido a que los textos que se citan son generales.
Diseño de herramientas de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada. Sólo se presenta una referencia para abordar el tema.
Aplicación de herramientas de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	No se especifica en el programa del curso	Sobre las referencias, no es posible ubicar información específica para este ámbito, debido a que los textos que se citan son generales.
Interpretación y uso de los resultados	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	ND	No se especifica en el programa del curso	Sobre las referencias, no es posible ubicar información específica para este ámbito, debido a que los textos que se citan son generales.

ND = No Definido

## Hallazgos por ámbito

En relación con los ámbitos **propósitos de la evaluación, tipos de evaluación y evaluación de los aprendizajes** se presenta el análisis de las bases teóricas y metodológicas fundamentales de la medición y evaluación educativa. La evaluación se interioriza como parte integral e inseparable del proceso educativo. Por otro lado, sobre los ámbitos **diseño de herramientas de evaluación e interpretación y uso de resultados del proceso de evaluación** se identificaron objetivos y contenidos que hacen mención del conocimiento de medios de evaluación. Sin embargo, como aspecto práctico se encontró únicamente la elaboración por parte del DeF de una prueba escrita con su respectiva tabla de especificaciones, de acuerdo con los rubros y criterios proporcionados, pero no dirigida a lengua, sino a cualquier área del currículo escolar. Asimismo, en el ámbito **aplicación de herramientas de evaluación**, esta se menciona en los objetivos, pero no aparece en el cronograma, por lo tanto, es difícil afirmar que esta se contempla a cabalidad.

En general, la carrera no cubre la Dimensión 3: *Evaluación de los aprendizajes relacionados con los procesos de la lectoescritura inicial*, lo cual es un gran desacierto en la formación de docentes,

ya que estos no cuentan con el conocimiento ni la práctica necesaria, para evaluar el proceso de la lectoescritura, lo cual impide que el docente en formación vislumbre la evaluación, como parte del proceso de aprendizaje, para generar cambios metodológicos que impliquen la calidad del proceso. Al respecto Mendoza Fillola (2003, p. 431) señala que “algunas causas de la incoherencia de la evaluación se resumen en aspectos tales como no se sabe qué evaluar, se potencian los conceptos por ser más fáciles de reproducir en el aula, no se especifican habilidades observables produciendo el desconcierto y el vacío, se olvidan los aspectos funcionales y formativos, se abusa del concepto de evaluación formativa con un discurso vago”.

Resulta evidente la necesidad de incorporar la evaluación de la LEI en la formación de los docentes y asumir una posición crítica y reflexiva de la carrera sobre el qué, el cómo y el para qué evaluar en dichos procesos, amparado en los resultados de investigaciones científicas recientes y en los preceptos de autores reconocidos en este ámbito.

## Pregunta 2.

### ¿Cuáles son las fortalezas y brechas de los currículos de formación inicial docente de la región en el ámbito de la LEI con respecto a la evidencia actual sobre la enseñanza de la lectoescritura?

En el análisis de los cursos de la carrera, a la luz de las dimensiones para la enseñanza de la LEI y de las categorías generales; en las observaciones de aula y entrevistas a DF y DeF, se encontraron más brechas que fortalezas. La evidencia indica que los docentes deberían ser formados en múltiples ámbitos que fueron explicados en el marco conceptual de la investigación y de esos 32 ámbitos que contemplan las dimensiones, 18 no son impartidos en los programas de cursos analizados.

En la dimensión de *desarrollo infantil* no se contemplan: etapas del aprendizaje de la lectura, etapas de aprendizaje de la escritura, teorías acerca de cómo el cerebro aprende a leer, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, bilingüismo y transferencia de aprendizaje de L1 a L2. En la dimensión *conocimiento del contenido de LEI* no se contemplan: concepto de lo impreso, fluidez lectora, conexiones entre lectura y escritura, grafo-motricidad, habilidades implicadas en la LEI y cultura lectora. En la dimensión de *evaluación de LEI* no se identificó ninguno de los ámbitos: propósito de la evaluación, tipos de evaluación, evaluación de los aprendizajes, diseño de herramientas de evaluación, aplicación de herramientas de evaluación, interpretación y uso de los resultados de la evaluación.

La ausencia de los ámbitos de estas dimensiones tiene una implicación directa en las prácticas pedagógicas, un indicador

desafortunado que no se detiene aquí, lo grave ocurre cuando se ofrece a los infantes un acercamiento instrumental de la lectoescritura (lo que Ferreiro denomina alfabetización para el pizarrón: comprender mensajes simples, saber firmar, leer libros con léxico y sintaxis simplificada) que se convierte en un déficit que arrastran muy mal durante toda su formación escolar.

En relación con las categorías generales, se identifica una brecha en cuanto al enfoque teórico que los DF dicen desarrollar en sus clases de Lengua, algunas prácticas pedagógicas, el uso adecuado de los medios didácticos, los espacios limitados de práctica-supervisión y acompañamiento para los DeF. A esto se suma la escasa cultura lectora, el desconocimiento sobre estándares nacionales de lectura, selección de bibliografía pertinente y actualizada para los cursos y formas de evaluar el aprendizaje, entre otras que se detallan en la Tabla 8, sobre las fortalezas y brechas.

Se evidencia que los programas de formación a docentes carecen de más de la mitad de los ámbitos considerados por la evidencia como conocimientos clave para desarrollar una enseñanza efectiva de la LEI. Los otros 14 ámbitos que son impartidos en uno o varios programas de formación representan fortalezas. Las categorías generales nos permitieron

explorar cómo se imparten esos ámbitos y de qué manera facilitan o no el conocimiento de la LEI a los docentes en formación.

A continuación, se presentan dos tablas: en la tabla 8 se presentan las fortalezas y brechas encontradas en las dimensiones y en la tabla 9 las fortalezas y brechas encontradas en las categorías generales.

**Tabla 8:**  
**Fortalezas y brechas en las dimensiones**

Dimensiones	Fortalezas	Brechas
Desarrollo infantil	Incluye un compendio de las diversas teorías del desarrollo y su injerencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los DF y los DeF poseen un acercamiento teórico y general de estas teorías, pero no un conocimiento específico y práctico de ellas.</li> <li>• Ausente el enfoque teórico que oriente la enseñanza de la LEI.</li> <li>• Ausencia de ámbitos como el abordaje del bilingüismo, cómo aprende el cerebro a leer, las etapas de aprendizaje de la lectura y la escritura, el entrenamiento para enseñar la lectoescritura en áreas cuyo L1 no es el español.</li> </ul>
Conocimiento del contenido de LEI	Conocimiento de los DF y DeF, sobre las habilidades previas necesarias para iniciar el proceso de la lectoescritura, las cuales son mencionadas de manera fluida por ambas poblaciones entrevistadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El limitado manejo teórico y práctico, tanto en los DeF como en los DF.</li> <li>• Los DF no enseñan a los DeF cómo enseñar los ámbitos.</li> <li>• Ausencia de ámbitos como concepto de lo impreso, fluidez lectora, conexiones entre lectura y escritura, grafo-motricidad, habilidades implicadas en la LEI y cultura lectora.</li> </ul>
Evaluación de LEI	Sin evidencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un único curso de evaluación general que no atiende el diseño, aplicación e interpretación de instrumentos relacionados con los contenidos de la LEI.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



Como se observa en la Tabla 8, en los programas de cursos analizados las fortalezas se ubican en los aspectos teóricos del desarrollo infantil. Los programas están dotados de aspectos teóricos que los docentes requieren dominar para ejercer su práctica docente. Sin embargo, la brecha se relaciona con la incapacidad de trasladar estos conocimientos teóricos a tareas prácticas y vitales para enseñar la LEI. Un ejemplo de ello es la ausencia de un enfoque teórico que oriente y organice la enseñanza de la lectoescritura. El hecho de que DF y DeF consideren importante contar con un enfoque teórico para enseñar, demuestra que existe conciencia sobre su importancia, pero ninguno mencionó cómo lo aplican en sus prácticas diarias en el aula. Esto se evidenció tanto en las explicaciones de los DF como en la de los DeF.

En cuanto al conocimiento de la LEI, aunque se evidencia que los DF y DeF dominan las habilidades previas necesarias para iniciar el proceso de la lectoescritura, este conocimiento no está acompañado de otros saberes teórico-prácticos. Al igual que en la dimensión de desarrollo infantil, se evidencia un abordaje teórico de estos ámbitos, con la diferencia significativa de que, en la dimensión de conocimiento de la LEI, se requiere de manera contundente que los DeF aprendan cómo se enseñan esos ámbitos a los niños y a las niñas, mientras que en la dimensión de desarrollo infantil, el conocimiento y dominio de las teorías es más instrumental. En este sentido, los DeF, por ejemplo, no están aprendiendo cómo enseñar la comprensión lectora, que requiere de modelaje, una visión de proceso, tiempo de asimilación y evaluación continua. En cambio, la enseñanza

de la ortografía resultó ser más importante y fácil de enseñar, tal y como se evidencia en los programas de cursos analizados.

Con respecto a la dimensión de evaluación de LEI los hallazgos no son favorables. La formación docente en el área de Lengua no contempla esta dimensión dentro de la matriz de sus cursos. La deja como un contenido que posiblemente se aborde con el curso de evaluación general que reciben los DeF en el tercer año de carrera. Esta dimensión presenta una de las brechas más significativas de la formación docente analizada en este estudio.

En la actualidad, formar a niños y niñas competentes en el manejo de su lengua materna y en otras lenguas significa prepararles para que sean capaces de: *“expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio”* (Parlamento Europeo, 2006). En palabras de Coll (2007) tener competencia en algo es saber movilizar de manera articulada e interrelacionada los diferentes tipos de conocimientos. Si bien este mismo autor señala que el concepto de “competencias” sigue enfrentando controversias teóricas y prácticas, porque no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente, es posible comprender que, si se piensa en una enseñanza de la LEI congruente con la evidencia científica, la tarea evaluativa se constituye como la

demanda de transformación más urgente. Si se le continúa otorgando una posición subsidiaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ocurre en los programas de cursos analizados, en las entrevistas y observaciones de aula realizadas, difícilmente se avanzará en la mejora de la enseñanza de la LEI.

Finalmente, la ausencia de más de la mitad de los 32 ámbitos que contempla la evidencia para enseñar la LEI representa una gran brecha de bagaje teórico y práctico que el currículo prescrito debería llenar, a fin de mejorar la formación de los futuros docentes que enseñarán la LEI.

**Tabla 9:**  
**Fortalezas y brechas en las categorías generales**

Dimensiones	Fortalezas	Brechas
Enfoque teórico	No se encuentran fortalezas en el mapeo, en las entrevistas ni en las observaciones realizadas.	El desconocimiento acerca de los principios, características e implicaciones que constituyen el desarrollo de prácticas de aula desde un enfoque teórico.  En las observaciones de aula no se visualizó el uso de un enfoque teórico que oriente la enseñanza de LEI.
Prácticas pedagógicas	Tiempo destinado en el curso de práctica docente para que los DeF tengan experiencias directas con el contexto escolar.	Los espacios formativos en los que el DeF confronta la teoría con la práctica son pocos y limitados.
Medios didácticos	Se usa material didáctico para apoyar las exposiciones y para ejemplificar cómo impartir una clase a niños y niñas.	Los DeF y los DF poseen una visión reduccionista de los medios didácticos, pues sus explicaciones evidencian que los circunscriben a materiales didácticos.
Prácticas para docentes en formación	Las prácticas para los DeF consisten en realizar observaciones de aula, aplicar diagnósticos y planes didácticos.	Los DeF perciben que diseñar e implementar planes didácticos y realizar observaciones no es suficiente para practicar los contenidos de enseñanza de la LEI.
Supervisión/ acompañamiento	La función del DF como guía en la revisión y retroalimentación en los planes didácticos que los DeF deben aplicar en el contexto escolar.  El curso de práctica docente, el cual se ubica en el último ciclo del nivel de bachillerato de la carrera de primaria. En él los DeF son supervisados durante doce semanas de clase.	La falta de tiempo para la supervisión/ acompañamiento (solo se lleva a cabo una supervisión al final de la carrera) es considerada una brecha, debido a que al ser pocas las prácticas profesionales que el DeF realiza en un campo real de trabajo, no permite retroalimentar la formación docente en el área de lengua.

Formas de evaluar el aprendizaje	En esta categoría no se encuentran fortalezas.	Prevalece la evaluación sumativa centrada en pruebas escritas; no se contempla otro tipo de evaluación como parte del seguimiento al aprendizaje de los DeF.
Estándares nacionales	En esta categoría no se encuentran fortalezas.	Desconocimiento de los DF y DeF de los estándares de lectura que los niños y las niñas deberían alcanzar según su grupo etario.
Acceso al currículum nacional que se espera que se enseñe	En los cursos mapeados y en las prácticas pedagógicas se observa un acceso directo y cercano del DeF a las directrices curriculares que existen a nivel nacional para abordar la enseñanza de la lengua en el contexto escolar.  Los DeF afirman que el programa curricular del Ministerio de Educación Pública (MEP) se analiza en los cursos y que se usa de marco para la planificación didáctica.	En esta categoría no se encuentran brechas.
Bibliografía	En esta categoría no se encuentran fortalezas.	DF y DeF muestran desconocimiento y reducido dominio de textos y autores relacionados con la enseñanza de LEI, lo que redonda en pobre dominio teórico para su enseñanza.
Perfil del docente formador	La carrera de primaria ha establecido claramente las características y habilidades que debe tener un DF.	En esta categoría no se encuentran brechas.
Cultura lectora	En esta categoría no se encuentran fortalezas.	En el mapeo de cursos no se registraron evidencias de promoción de la cultura lectora, a pesar de la Política de Fomento de la Lectura (2013) que propone formar hábitos lectores en los escolares costarricenses.  Los DeF expresaron que les gusta leer, sin embargo, en toda la carrera de primaria solo se les ofrece un curso de literatura infantil.

Fuente: Elaboración propia

La ausencia de un enfoque teórico que oriente la enseñanza de LEI en los currículos prescritos y en las prácticas pedagógicas observadas constituye una brecha significativa, debido a que la didáctica de la lengua desde su estatus científico dialoga con los diversos enfoques teóricos de enseñanza y con el enfoque comunicativo funcional. Este enfoque teórico se ha constituido como fundacional para esta didáctica específica, ya que ofrece un giro paradigmático acerca de cómo se concibe la lengua y cuál es el nuevo camino para su enseñanza. Al respecto, Mendoza (2003) señala que la didáctica de la lengua, desde su consolidación como disciplina científica ha basado su especificidad en la adquisición y en el desarrollo de la competencia comunicativa. (...) en la actualidad se decanta hacia los enfoques centrados en el dominio de los usos comunicativos a partir de la selección de contenidos de tipo nocional y funcional, de la diferenciación entre la dualidad de la norma/uso y de la distinción entre empleo/uso (p.60).

Este hecho pone en evidencia una brecha más, el poco conocimiento que poseen los DF de cómo orientar e implementar la enseñanza desde un enfoque que él mismo conozca, comprenda y domine.

Con relación al modelaje, este fue citado únicamente por un DF, quien afirmó que *“en los cursos, uno trata en la medida de lo posible, modelarlo cuando se trata de desarrollar una actividad o una estrategia que tenga relación con la lectoescritura, ya sea mediante el modelaje propio, o sea, que yo les lleve el material para*

*que lo puedan ver o lo puedan trabajar o cuando uno hace una simulación de clase, y lleva la clase preparada y ellos tienen que participar como estudiantes de primer grado, o a través de un video, o a través de juego”* Código: Categorías generales\2. Prácticas pedagógicas Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\4 Posición: 18 – 18 (DF3). Esta afirmación del DF, indica que es necesario revisar qué se entiende por modelaje, en qué consisten los tiempos de práctica y en dónde se deben desarrollar.

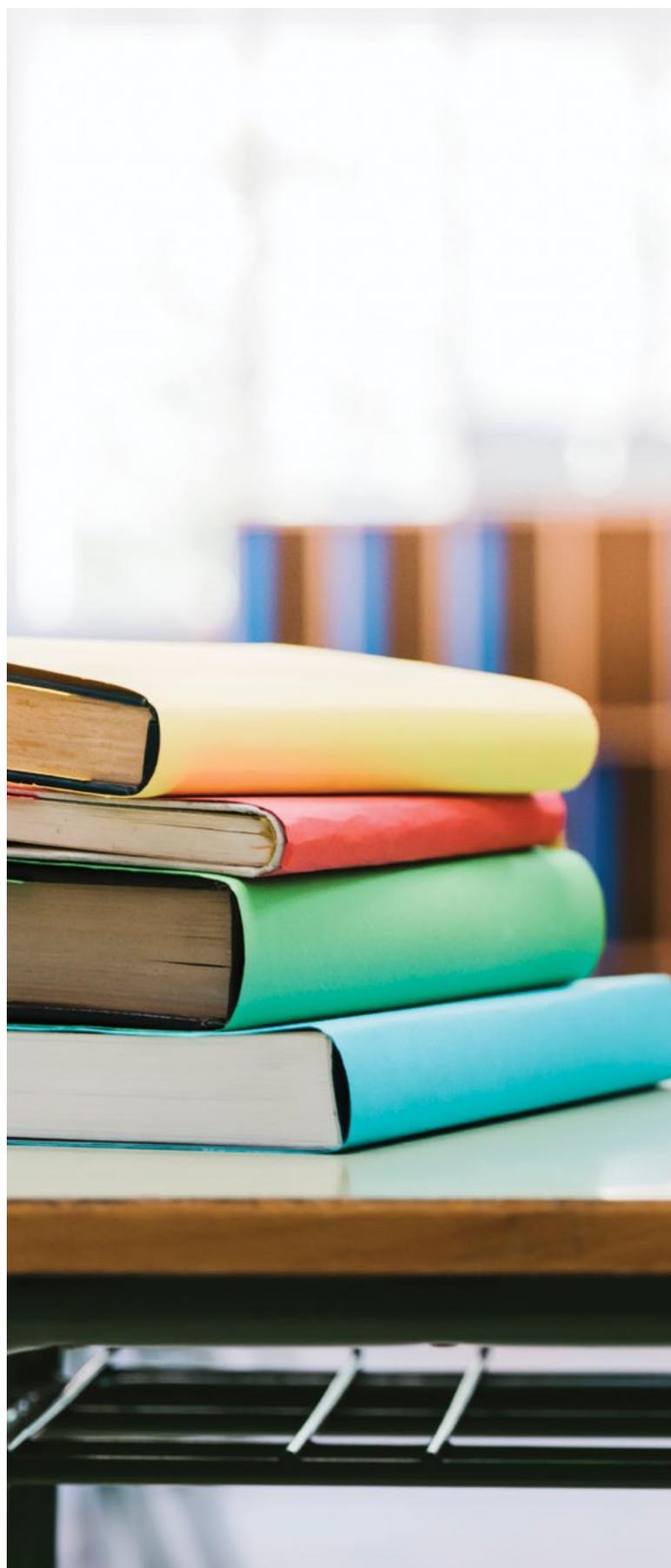
En esta misma línea, en las clases observadas se constató que quienes desarrollan la clase mediante la técnica de exposición son los DeF. La DF interviene para hacer aclaraciones, para dar ejemplos o bien para rectificar alguna información que el grupo expositor no domina. Esta situación genera cierta confusión en la clase sobre lo que plantea la teoría en relación con cómo preparar la exposición y lo que la DF está corrigiendo en el momento de esta. Es decir, se responsabiliza al DeF del análisis de contenido sin una introducción y guía especializada por parte de la DF.

Por lo tanto, la brecha adquiere un carácter acumulativo, primero, en el programa de formación prescrito no se nombra el enfoque teórico, segundo, en la clase universitaria tampoco se desarrolla uno y la práctica dominante es que la DF, orienta las tareas desde una dinámica que considera “participativa” y tercero, al no ser participativa, no se le permite al DeF adquirir las habilidades necesarias para

enseñar la lectoescritura inicial a las niñas y a los niños a través de un método eficaz. Es probable que al DeF no le quede claro qué teorías hay detrás de los diferentes métodos de lectoescritura ni cómo llevarlos a la práctica de aula. Por lo tanto, es posible que enfrente o replique esta confusión en su práctica pedagógica. El DF no está proveyendo espacios sistemáticos y controlados de modelaje para que los DeF aprendan a dominar los métodos de enseñanza de la LEI. Se visualiza un *saber-saber*, pero no un *saber-hacer*. En síntesis, la brecha está en que la práctica de enseñanza es altamente teórica y ese conocimiento teórico no se lleva a la práctica en las aulas.

En cambio, una fortaleza en relación con los medios didácticos es la existencia de materiales para desarrollar algunos contenidos de LEI tales como la conciencia fonológica, la construcción de palabras y las fichas de lectura independiente. Sin embargo, existe una brecha que se relaciona con la falta de tiempo que tienen los docentes en formación para reflexionar sobre los criterios de selección y elaboración de los materiales, de acuerdo con una fundamentación teórica que respalde las decisiones pedagógicas y didácticas de los que se pretenden utilizar en el contexto escolar. Por lo tanto, la brecha está en que este material usado en la clase no se está aprovechando para hacer un modelaje sobre cómo usarlo en el contexto escolar.

En general el DeF afirma que se confeccionan materiales para desarrollar algunas temáticas





tales como: fichas de lectura independiente, tarjetas para el estudio de palabras y sílabas, confección de una cartelera, juegos didácticos para el abordaje de la gramática y la ortografía. Sin embargo, afirman que únicamente les explican cómo elaborar el material, pero sin criterios específicos de por qué se tienen que elaborar y el uso didáctico que podrían darle en sus clases. Además, indican que el DF no utiliza materiales concretos para abordar los temas, se limita a describirlos y, a veces, recurre a videos para explicar el uso de algunos materiales.

En las entrevistas a los DeF se externa la necesidad de ofrecer más espacios de práctica tal y como lo afirma un docente en formación: *“Me hubiera gustado que nosotros hubiéramos ido a las escuelas a aplicar, aunque sea una pequeña aplicación, porque no es lo mismo nosotros enseñárselo a los compañeros [se refieren a sus compañeros de aula universitaria], que ya estar propiamente en las aulas con los niños en el ambiente real. Me hubiera gustado más practicarlo”* Código: Categorías generales\4. Práctica para los docentes en formación Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\9 Posición: 18 - 19 (DEF5). Esta afirmación evidencia que el DeF confirma que muchas de las demostraciones o actividades prácticas se simulan dentro de las lecciones de los cursos, como si ellos fueran escolares, pero consideran que dichos espacios formativos serían más enriquecedores si los hicieran en un contexto real de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, en cuanto a la práctica de los DeF la brecha está en la cantidad



y la calidad de estos espacios, los cuales se reducen a la observación y la aplicación de planes de aula que resulta insuficiente.

Con respecto a los estándares nacionales de lectura, no se encontraron fortalezas. Los DF y los DeF respondieron de manera unánime que no conocen información específica sobre este aspecto. En este sentido, Costa Rica debe abocarse a crear estos estándares para mejorar los procesos de lectura de los infantes.

En el caso de las bibliografías, los programas de cursos muestran diversidad bibliográfica, pero no toda está actualizada o bien giran en torno a un solo conjunto de fuentes. Sería oportuno indagar cómo se concretan estas bibliografías, quiénes las definen, cada cuanto tiempo se actualizan y si aportan un balance de insumos teóricos y prácticos al DeF.

Por otra parte, con respecto al perfil del DF, la Universidad de Costa Rica establece que debe dedicarse a la docencia, a la investigación y a la acción social. La fortaleza es que las y los DF contratados pueden llevar a cabo las tres tareas. Sin embargo, la brecha se encuentra en que, en los últimos años, no se garantizan los espacios para investigar. Los DF se dedican exclusivamente a dar clases o a participar en comisiones de trabajo y la tarea sustantiva de investigación queda relegada. Esta situación sin duda genera empobrecimiento en cuanto a bibliografías remozadas, innovaciones

educativas, renovación de métodos para atender fenómenos educativos, entre otras.

La carrera de primaria es una carrera acreditada, es decir se han establecido claramente las características y habilidades que debe tener un DF, entre ellas se estipulan un conocimiento sólido en el área de la disciplina que se imparte, experiencia como docente en el contexto escolar, habilidades para la realización de investigaciones y la publicación de artículos científicos y el desarrollo de la acción social. Asimismo, la Universidad de Costa Rica también cuenta con una unidad de evaluación académica (CEA). Los estudiantes evalúan semestralmente a los DF. Este apoyo, sin duda, representa una fortaleza.

Otra brecha particular del grupo de DF es que solo 2 de 5 cuentan con la especialidad de didáctica de la lengua y la literatura, los demás no cuentan con una especialidad vinculada a la enseñanza de LEI. Igualmente, en los últimos cinco años solo un DF se ha actualizado en contenidos específicos de LEI.

Los DeF opinan que contar con DF que han impartido clases de primaria en escuelas del país les permite estar en contacto con experiencias reales de aula. Sin embargo, coinciden en que los tiempos de modelaje son escasos y a veces los contenidos se visualizan solo en el plano teórico. De igual manera, opinan que los DF deben diversificar las técnicas utilizadas para operacionalizar los objetivos de los cursos,



pues en ocasiones el desarrollo de la clase se percibe con cierta monotonía.

Por lo tanto, la brecha está en que para enseñar contenidos de LEI los DF recurren a su *narrativa experiencial personal*, que puede ser significativa, pero no suficiente. A esa *narrativa* hay que vincularle más conocimientos didácticos del área y espacios de práctica para que los DeF repliquen ejercicios, tareas y puedan darse cuenta del conocimiento adquirido, de sus vacíos didácticos y cómo superarlos para obtener experiencia y progreso en el desarrollo de su tarea profesional.

Así mismo, la evaluación sigue siendo una información para el DF, pero no para que el DeF revise y comprenda su progreso en las habilidades ya adquiridas y en aquellas que está por adquirir para poder enseñar.

El impacto de estos resultados en la formación inicial del profesorado de primaria

de la Universidad de Costa Rica implica una transformación, en cuanto responde a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura como una competencia indispensable para responder al cumplimiento de la Ley Fundamental de Educación (art. 13). Esta ley asegura a los niños y a las niñas del país “estimular y guiar el desenvolvimiento armonioso de su personalidad; proporcionar los conocimientos básicos y actividades que favorezcan el desenvolvimiento de su inteligencia, habilidades y destrezas, necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad; favorecer el desarrollo de una sana convivencia social; el cultivo de la voluntad de bien común (Asamblea Legislativa, 1957) (citado en Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p.134).

Las brechas encontradas alertan sobre la urgente necesidad de establecer reformas que ofrezcan al país un profesorado con conocimientos y destrezas de calidad para así asegurar a los infantes oportunidades reales de progreso.

### Pregunta 3.

**¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?**

Para responder esta pregunta se trianguló la información obtenida en los instrumentos de mapeo de los programas de Formación Inicial Docente (FID), las entrevistas a los docentes en formación, a los docentes formadores y las observaciones de aula, en relación con las dimensiones y las categorías generales establecidas para este estudio.

## Dimensión 1. Desarrollo infantil

### Hallazgos por ámbito

En relación con las **teorías del desarrollo, teorías del aprendizaje y la motivación y desarrollo del lenguaje** se observó congruencia entre la información obtenida en el mapeo y la obtenida en las entrevistas aplicadas a los docentes formadores. En ambas se constató que existe conocimiento sobre estos aspectos. Sin embargo, se evidenció la necesidad de que en los programas prescritos quede explícita la relación entre dichos elementos y el aprendizaje de la LEI. En las entrevistas y en las observaciones, se constató que son ámbitos ausentes y parecieran no formar parte del conocimiento y de la praxis de los DF.

Sobre los ámbitos de **fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura** el mapeo permitió saber que estos se reducen al abordaje de los métodos de lectoescritura inicial. No se mostraron otros elementos que deban contemplarse al iniciar la comprensión del proceso lector y del proceso de escritura. Asimismo, al confrontar este hecho

con las entrevistas aplicadas a los docentes formadores, se confirmó que solo hay un manejo de los fundamentos de la lectura y la escritura en términos de los métodos que deben desarrollar los docentes en formación con las niñas y los niños. Esto se confirmó en las observaciones cuando se identificó que al docente en formación se le daba la responsabilidad de exponer en clase los métodos. Por otro lado, los ámbitos de **psicología y sociología de la lectoescritura y trastornos del desarrollo de LEI** se presentaban desde un tratamiento teórico y de manera general. En las entrevistas no se refirieron a estos ámbitos y en las observaciones no se encontró información relacionada. Esto sugiere la necesidad de revisar la oferta académica que se ofrece en la formación de docentes, pues se mencionan algunos aspectos relacionados con estos ámbitos, pero en la práctica no hay claridad de que se implementa.

En conclusión, a pesar de que algunos ámbitos de esta dimensión se encontraban explícitos de manera teórica, no había claridad sobre la mediación docente (estrategias de aprendizaje, prácticas de aula, modelaje, entre otras) para relacionarlos con los procesos de adquisición y



desarrollo de la lectoescritura. Esto se evidenció en las entrevistas y observaciones realizadas.

## Dimensión 2. Conocimiento del contenido de LEI

### Hallazgos por ámbito

Sobre el ámbito del **conocimiento fonológico**, en las observaciones y en el mapeo se visualizó el desarrollo de esta temática a través del análisis de lecturas. La docente DF observada proyectó varios videos relacionados con ejercicios y materiales de cómo fomentar esta habilidad. En cuanto a las entrevistas aplicadas a los DeF, mencionaron que esta habilidad se abarca mediante la construcción de algunos materiales didácticos, pero en las respuestas no se refleja la trascendencia de esta habilidad en el proceso de la lectoescritura, por lo tanto, hay diferencias sobre todo en lo que se plasma en el mapeo de cursos y el manejo de este aspecto suscitado en las entrevistas. Asimismo, sobre los ámbitos del **vocabulario y el lenguaje oral**, sólo se encontraron indicios en el mapeo, en cuanto a los contenidos relacionados con estas áreas, entre ellas el tipo de vocabulario y técnicas para desarrollar la expresión oral. En las entrevistas y observaciones, los docentes en formación y los formadores no hicieron referencia a este ámbito, por lo que hay diferencias entre lo prescrito y la importancia que se le dan a estos aspectos en la puesta en práctica.

En cuanto al ámbito de la **comprensión lectora**, en el mapeo, el acercamiento del docente en formación es teórico, no se plantean prácticas de modelaje de cómo enseñarla a los niños y a las niñas. En las entrevistas, los DF mencionaron

qué tipo de material debe involucrarse para abordar este conocimiento, en este caso señalan las fichas de lectura independiente. En cuanto a las entrevistas aplicadas a los DeF, afirman que es necesario desarrollar estrategias para abordar el análisis del texto. En este caso, citan la secuencia de imágenes y la reconstrucción de un texto. Sobre el abordaje de este ámbito se evidencia un vacío conceptual, metodológico y didáctico, pues debe entenderse que la comprensión lectora posee un carácter social e individual en el desarrollo cognitivo de los infantes, al respecto existen grandes diferencias entre lo que está prescrito (lo cual se queda el nivel teórico) y lo que realiza a nivel práctico. El resultado de la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación que el texto evoca. Este modelo mental ha sido denominado modelo situacional o de referencia por los distintos estudios de Van Dijk y Kintsch (1983) y Just y Carpenter (1987).

Asimismo, para el ámbito de **expresión escrita** se identificó que el docente en formación debe investigar sobre el tema y posteriormente exponer, pero no se menciona explícitamente el suministro del modelaje para desarrollar dicha actividad. Por otro lado, en cuanto a las entrevistas aplicadas a los docentes en formación, en general, se visualizó que estos tienen una noción de la expresión escrita desde una visión normativa y no como proceso de producción de conocimiento. Enfatizaron más la escritura de letras y de palabras y no de textos con un sentido significativo para el escolar. Al respecto un docente en formación señaló: *“Bases de ortografía, sobre redacción, que*

*la redacción sea coherente también, y creo que la carrera da más énfasis a lo que es ortografía”*  
Código: Categorías\D2\10. Expresión escrita  
Peso: 0Entrevistas Estudiantes\11 Posición:  
12 – 12 (DEF4).

Por otro lado, en las observaciones, se denotó, al menos en las acciones que se lograron sistematizar, que existen lineamientos sobre la generación de sílabas para conformar palabras, pero no la escritura de texto, en este caso lo prescrito no concuerda con la realidad de lo que se practica. En cuanto al ámbito de las **convenciones de la escritura**, la ortografía se estimó como un elemento medular en el abordaje de la escritura, particularmente en el mapeo. Este es el aspecto al cual se le dedica más tiempo en la formación, con un despliegue amplio de enfoques y métodos para abordar la ortografía. Sin embargo, no sucede lo mismo con otros aspectos de la expresión escrita, igualmente indispensables, como la construcción de textos escritos. Al respecto, en las entrevistas, los docentes en formación señalaron que es importante considerar los métodos para corregir la escritura de palabras. *“Para trabajar la ortografía se hacían varias técnicas o juegos, entonces, aunque no recuerdo las de todos los compañeros porque éramos muchos, pero sí recuerdo una de unas florcitas que se ponían en el piso con una sílaba en cada flor, entonces el chiquillo tenía que dar pasos en cada flor, y al final decía la palabra, esa me gustó mucho”* Código: Categorías\D2\10. Expresión escrita  
Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\9  
Posición: 20 – 20 (DEF2). Es posible evidenciar que el docente en formación tiene noción de estrategias didácticas para la fijación



ortográfica de las palabras, sin embargo, estos no hacen alusión a otros procesos inherentes a la producción de textos, por lo tanto, existen diferencias entre lo que se prescribe y lo que se genera en el quehacer docente.

Con relación a las **habilidades implicadas en LEI**, no se desarrolló el contenido de cada una de ellas, pero se establecieron actividades y se vinculó *cómo estas influyen en el abordaje de la lectoescritura inicial*. Por otro lado, en cuanto a las entrevistas aplicadas, tanto a docentes formadores como en formación, se evidenció que tienen conocimiento sobre estas habilidades y la importancia de contemplarlas antes de iniciar el proceso de lectoescritura formal. Sin embargo, un hallazgo importante fue que los docentes en formación y formadores confunden las habilidades previas para iniciar el proceso de la lectoescritura con las habilidades que deben desarrollarse específicamente en dicho proceso de aprendizaje, tales como la decodificación y el principio alfabético, entre otros. Esta deficiencia tiene su origen en cómo el docente las comprende como áreas y no como habilidades.

En conclusión, sobre esta dimensión se visualizó que la mayoría de los ámbitos aparecen de manera explícita en los programas de curso en cuanto a objetivos y contenidos, sin embargo, se denota en las apreciaciones obtenidas de los sujetos participantes del estudio en las observaciones como en las entrevistas, una fundamentación teórica poco argumentada de los elementos relacionados con esta dimensión,

que les permita profundizar en los aspectos metodológicos para llevar a la práctica los elementos analizados en este apartado, por lo

## Dimensión 3. Evaluación

### Hallazgos por ámbito

Los ámbitos se concretaron de manera teórica en un curso, pero de manera general, y no hicieron referencia al área de la LEI. Por lo tanto, a continuación se exponen únicamente algunas percepciones que los DF y DeF comentaron sobre la evaluación y la lectoescritura y que se lograron sistematizar mediante las entrevistas. En las observaciones realizadas no fue posible ubicar datos sobre esta dimensión relacionadas a la LEI, por lo tanto, no hay diferencia entre lo prescrito y lo que se hace en la práctica. Sobre los ámbitos **propósitos de la evaluación y la evaluación de los aprendizajes** se encontró que no son aspectos considerados en los programas de cursos. Al respecto un docente en formación mencionó: *“No que yo recuerde, esto no se aborda”* Código: Categorías\D3\1. Propósito de la evaluación Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\8 Posición: 30 - 30 (DEF1). Otro docente formador expresó *“en lectoescritura no hay nada”* Código: Categorías\D3\2. Tipos de evaluación Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\6 Posición: 55 - 55 (DF4). Asimismo, sobre el ámbito **tipos de evaluación**, sólo un docente formador entrevistado afirmó *“lo que trato de trabajar es que los estudiantes tengan una comprensión de los tres tipos de evaluación que existen: diagnóstica, formativa y sumativa”* (DF1). Sin embargo, los demás entrevistados no mencionaron nada al respecto. Lo anterior demuestra que el docente

en formación no tiene suficiente claridad sobre los distintos tipos de evaluación para abordar la lectoescritura y, posiblemente, en un futuro lo que aplicará será una prueba escrita, tal y cómo se lo solicitará el centro educativo en el que labore como maestro o maestra.

En cuanto al ámbito **Diseño de herramientas de evaluación, aplicación de herramientas de evaluación e interpretación y uso de resultados**, esto según uno de los docentes formadores entrevistados no se cubre de forma amplia en la carrera. *“En realidad sólo tipo escalas, como para evaluar un trabajo cotidiano o una actividad regular del día a día en el aula, mas no así, no he profundizado en la elaboración de una prueba escrita o una prueba corta, pensando justamente en que ya la carrera tiene un curso que aborda esa temática”* Código: Categorías\D3\4. Diseño de herramientas de evaluación Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\4 Posición: 50 - 50 (DF3). Otro docente formador señaló que tampoco se realiza en la práctica. *“Ahí sí estoy fallando, porque los programas no me piden enseñar evaluación y no se me ha ocurrido incorporarlo en los programas, entonces no lo he enseñado”* Código: Categorías\D3\3. Evaluación de los aprendizajes Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\5 Posición: 55 - 55 (DF2). Esto fue confirmado por un docente en formación quien mencionó: *“Se supone que tendríamos que haberlo visto en el curso de evaluación, pero no, se abordó muy poco o nada”* Código: Categorías\D3\4. Diseño de herramientas de evaluación Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\11 Posición: 25 – 25 (DEF4)

En conclusión, sobre evaluación en relación con la lectoescritura, existe una debilidad en la formación de docentes. Aunque se identificó el curso OE-1029 Evaluación en la educación primaria, este es de formación general y actualmente no cubre los objetivos del qué, cómo y para qué se evalúa en la LEI. Esta desprotección de dicha dimensión se refleja en los cursos propios de lectoescritura, las entrevistas y las observaciones realizadas.

## Categorías generales

A continuación se muestra la confrontación de los datos obtenidos del mapeo, las entrevistas y las observaciones con base en las categorías generales delimitadas para esta investigación.

## Hallazgos por categorías generales

Sobre el enfoque teórico, es necesario que los encargados de la carrera consideren la reflexión sobre este aspecto, pues tal como se mencionó en el mapeo, este no se detalla en relación con la formación docente en lectoescritura, únicamente se presenta un enfoque pedagógico general (*pedagogía crítica*) que orienta la enseñanza que ofrece el plan de estudio de la carrera. Si esto se confronta con las entrevistas, es posible detectar que no existe una posición sobre el enfoque en el cual se debería estar gestando la formación docente en el área específica de didáctica de la lengua. En este sentido, un docente en formación expresó: *“Sí, la profesora manejaba un enfoque, creo que más ligado a la parte del constructivismo porque era un poco más constructivo. Ella nos*

*presentaba ideas, materiales y lecturas...*" Código: Categorías generales\1. Enfoque teórico Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\10 Posición: 40 - 41 (DEF3). Por otro lado, un docente formador comentó: *"Estamos hablando de un enfoque más constructivista, porque el enfoque constructivista también dentro del enfoque curricular tiene que ver mucho con la aplicación en el aula, y a partir del aula, construir experiencias"*. Código: Categorías generales\1. Enfoque teórico Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\6 Posición: 27 - 29 (DF4). De acuerdo con lo anterior, se exhorta a los encargados de la formación docente en Lengua, profundizar sobre el enfoque en el cual deberían gestarse los lineamientos sobre cómo enseñar la lectoescritura en la carrera. En cuanto a las observaciones no fue posible encontrar algún tipo de enfoque.

Sobre las **prácticas pedagógicas de LEI**, tal como se evidenció en el mapeo, en los programas de los cursos se utilizan como parte de metodología las clases magistrales, las demostraciones, el trabajo grupal y las exposiciones como estrategias para desarrollar los contenidos de LEI. Sin embargo, no se identificó explícitamente en las entrevistas, no fue posible profundizar debido a las respuestas cómo es que los docentes formadores modelan a los docentes en formación el quehacer docente. Asimismo, en las observaciones se evidenció el trabajo grupal y las clases magistrales como parte de la metodología para desarrollar los contenidos de LEI, pero no fue posible visualizar acciones de modelaje.

Por ejemplo, en cuanto a las entrevistas, un docente en formación mencionó: *"Sí vemos diferentes métodos de lectoescritura, y en el curso que vimos eso, nos dividimos en grupos y a cada grupo le correspondía un método diferente"*. Código: Categorías generales\2. Prácticas pedagógicas Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\9 Posición: 17 - 17 (DEF2). Asimismo, un docente formador afirmó: *"Ahí en realidad se trata de abarcar, ..., para mí es importante entrar por la parte de la fundamentación teórica, que no se puede dejar de lado, principalmente para que los estudiantes puedan comprender las habilidades que son propias del proceso como lectoescritura. Y ahí yo utilizo clases magistrales, de vez en cuando el modelaje funciona para que se comprenda un poco más de lo que se están tratando"*. Código: Categorías generales\2. Prácticas pedagógicas Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\4 Posición: 17 - 17 (DF3). De acuerdo con lo anterior, se evidencia que existe una inclinación por un análisis a nivel teórico para desarrollar los contenidos de LEI y de manera muy subordinada un nivel práctico y contextualizado, por lo tanto, existen diferencias entre lo que se prescribe y lo que ejecuta en la práctica.

En cuanto a los **medios didácticos** (*materiales y recursos*) en el mapeo se identificó el uso de algunos materiales, tales como la cartelera o la prueba de audición cooperativa, sin embargo, de manera explícita no se integra el uso de estos como parte de los objetivos y contenidos de los cursos, los datos sugieren que este es un aspecto aislado al propósito general del programa de formación, por lo tanto, hay diferencias entre lo que se prescribe y se contextualiza. En relación

con las entrevistas a DF, en general mencionan que, si trabajan materiales con los DeF, sobre todo fichas de lectura, tarjetas de palabras, la construcción de una cartelera, juegos para abordar la ortografía y la conciencia fonológica. Al respecto un DF comentó: “...recuerdo que habíamos confeccionado materiales, porque se hablaba del uso de los colores e imágenes. Por ejemplo, fichas para apresto y de lectura independiente, para comprensión lectora”. Código: Categorías generales\3. Medios Didácticos

Peso: 0 Entrevistas Docentes Formadores\3  
Posición: 35 - 37 (DEF1). Por otro lado, los DeF mencionaron lo mismo. Sin embargo, ambos grupos señalaron más el uso, pero no los criterios y la fundamentación de por qué esos son los más ideales para el proceso de la lectoescritura. Sobre lo anterior, un docente en formación señaló: “Sí y no. Sí tenemos el chance de conocerlo, por lo menos la parte de cómo utilizarlo, pero ya cómo aplicarlo propiamente en las aulas, yo pienso que quedó ese vacío en algunos materiales. Por ejemplo, la cartelera la pudimos construir, en una clase la utilizamos, pero no la pudimos utilizar con niños”. Código:

Categorías generales\3. Medios Didácticos  
Peso: 0 Entrevistas Estudiantes\12  
Posición: 21 - 21 (DEF5).

De lo anterior, se desprende que los docentes en formación señalaron la importancia de que esos materiales sean aplicados en contextos reales con escolares. Por otro lado, en relación con la **práctica para los docentes en formación**, en el mapeo de cursos se evidenció que una de las formas en que los docentes en formación



están en contacto con el contexto de trabajo, es mediante la aplicación de observaciones y planeamientos didácticos, sin embargo, se aplica sin ninguna supervisión en el campo de trabajo. Únicamente hay acompañamiento para elaborar los planes de aula. Por lo tanto, lo que se prescribe en los programas de curso debe ser revisado y analizado, con el objetivo de mejorar la forma en cómo se implementa en la práctica.

Por otro lado, en relación con las **formas de evaluar el aprendizaje**, el mapeo fue la única fuente de información que permitió acceder a este aspecto. Se concentra en la aplicación de pruebas escritas (un porcentaje entre el 50 al 60 del 100%) en cada curso, e igualmente se evalúan informes de lecturas, observaciones y planeamientos. Se evidencia que la forma de evaluar es sumativa y carece del componente formativo. Asimismo, en relación con el ámbito de **estándares nacionales de lectura**, ninguna



de las fuentes de información generadas muestra evidencias del conocimiento y uso para desarrollar los contenidos de LEI a pesar de estar prescrito. Igualmente, a nivel de país estos no existen, lo cual es un aspecto que debe abordarse desde el Ministerio de Educación Pública y las universidades nacionales.

Sobre el **acceso al currículum nacional** que se espera que se enseñe, este es un aspecto que los programas de formación sí contemplan, en el mapeo queda explícito de manera clara, se dispone de tiempo y actividades para analizar los programas curriculares de español. Asimismo, en las entrevistas a los DeF y DF comentan que lo consideran para analizar libros de texto y elaborar planeamientos, por lo tanto, existe correspondencia entre lo prescrito y lo que realiza en el contexto.

Por último, en cuanto a la **bibliografía**, en el mapeo se observó que esta es repetitiva y, en algunos casos, con una cantidad insuficiente de libros u otros materiales necesarios para abordar un contenido. Por ejemplo, la ortografía, tema que más se aborda en los planes de formación, sólo se encuentra en un libro. Sin embargo, se rescata que en su mayoría está medianamente actualizada y accesible para los docentes en formación en las bibliotecas de la universidad. Por otro lado, en cuanto a las entrevistas realizadas, no existe un dominio generalizado de autores que se constituyen como referentes y esto implica poco manejo conceptual de los contenidos de LEI. En este caso, tanto DF como DeF nombraron algunos autores, tales como Daniel Cassany o Carlos Lomas y otros no lograron mencionar ninguno. Al respecto, existe una gran diferencia entre lo prescrito y lo que realmente se debería dominar en relación con la bibliografía, pues el manejo de ésta en las entrevistas fue insuficiente.

A manera de conclusión, en relación con las categorías generales, únicamente en la que se encontró congruencia en cuanto al mapeo, entrevistas y observaciones es la relacionada con el acceso al currículum nacional. En el caso de los otros aspectos, es necesario realizar una reflexión crítica y coherente con la realidad de la formación docente, ya que, de acuerdo con la confrontación de los datos se presentan serias diferencias entre lo que se dice, se hace y se aplica, sobretodo en términos metodológicos y de evaluación.



## Discusión de los resultados

En las sociedades de nuestra región centroamericana, los niños y las niñas son el bien más auténtico y valioso. Si deseamos mejorar estas sociedades para que ellos y ellas vivan de manera plena, autónoma, crítica y colaborativa, debemos pensar y definir una ruta sobre la idea de que para *ser* hay que *saber* (Romera, 2019). Es importante saber cómo enseñar a leer y a escribir a niños y niñas, porque es a través de estas dos prácticas que van a lograr lo que Delors (1996) valora como pilares para *ser* “saber estar, saber hacer y saber convivir”. Esta nueva ruta cambia el paradigma al comprender que la tarea educativa deja de consistir en *aprender acerca de* y se convierte en *aprender a*.

Los resultados de esta investigación realizada en Costa Rica muestran que, en el currículo de formación inicial de la carrera de Primaria de la UCR, hay ámbitos de las dimensiones necesarias para enseñar y aprender la LEI, que no se desarrollan en los programas de formación. Esto constituye una debilidad importante que no solo se observa en lo prescrito, sino también en lo aplicado, e incide en la formación



de los docentes, ya que no hay una integración concreta que muestre cómo todos esos ámbitos que considera la evidencia científica influyen específicamente en la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, el abordaje de los ámbitos que sí se identificaron en el mapeo, se describen de una manera muy general y desde un acercamiento preminentemente teórico, en el cual no se evidencia el tratamiento metodológico de cada uno.

En este sentido, el currículum prescrito ofrece el *saber-saber*, pero no el *saber-hacer*. El docente en formación aprende unos saberes que no sabe cómo trasladar a la práctica de aula. En esta línea, “no se trata de uniformar sino de desarrollar en el infante una base que le permita hacer su vida según sus posibilidades” (Corzo, 2019). Para realizar esto requiere aprender qué cosas puede hacer mediante la lectura y la escritura, comprender que a través de ellas puede vehicularse un ilimitado raudal de conocimientos y necesita saber cómo interactuar con ellos, cómo seleccionarlos y usarlos para lo que requiera. Para lograr esta tarea, los futuros docentes deben tener conocimientos teóricos y prácticos sólidos sobre el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y sobre la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye el uso de los resultados para incidir adecuadamente en el proceso alfabetizador.

Con relación al *conocimiento del contenido de LEI*, en el currículum de formación se observó la ausencia de ámbitos necesarios

para el desarrollo integral del proceso de la lectoescritura. Igualmente, los ámbitos que sí aparecen en los programas de formación se plantean de manera general y no se especifican subtemas o el preámbulo de factores o elementos que suscriben cada uno de éstos. Es decir, hay una citación tanto en los contenidos y objetivos de cada programa, pero desde una posición general y teórica.

Además, no se evidencia la metodología o las prácticas pedagógicas utilizadas por el docente en formación para desarrollar cada uno de los ámbitos. Lo anterior se asemeja a la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones de clase, en las cuales, tanto docentes en formación como formadores confunden las habilidades previas para iniciar el proceso de la lectoescritura y las habilidades o áreas que son propias de dicho proceso. Además, de manera superficial mencionan el abordaje metodológico de cada una de ellas, en las cuales prevalecen los trabajos grupales y las exposiciones para su previo abordaje. Asimismo, de manera poco concreta, mencionan metodologías exitosas para abordar cada ámbito y el modelaje no forma parte de la práctica pedagógica de los docentes formadores.

Sobre la *Evaluación de LEI*, se puede afirmar que es el gran ausente para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El plan de estudio de la carrera ofrece un único curso de evaluación y es de corte generalista. En este sentido, el acercamiento es teórico sobre los propósitos de la evaluación, tipos



de evaluación y cómo se elaboran algunos tipos de escalas, ítems y las características de las pruebas escritas, las cuales se centran en la valoración sumativa de los contenidos relacionados con las cuatro áreas del currículo escolar costarricense. Lo anterior refleja una debilidad importante en la formación de los docentes, quienes no están preparados para construir o aplicar instrumentos de evaluación que les permita mejorar los procesos de aprendizaje de sus futuros alumnos.

A la pregunta ¿cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura? Los resultados indican que el currículum de formación de la carrera de primaria está alineado con la evidencia actual, en un poco más de la mitad de los ámbitos de las dimensiones de desarrollo infantil, conocimiento y evaluación de LEI (18 ámbitos de los 32). Este hecho muestra que existe una debilidad importante en el desarrollo de estas dimensiones en el plano de lo prescrito y también en el plano de lo aplicado, ya que se contemplan solo desde la teoría y se relega el abordaje metodológico al docente formador. Esta tradición, en la que el programa de formación no contempla la metodología práctica a seguir para desarrollar los objetivos de enseñanza, incide de manera negativa en la formación de docentes, ya que los ámbitos de las dimensiones y su metodología son clave para la adquisición de habilidades necesarias para enseñar la lectoescritura inicial.

Con respecto a la pregunta ¿cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios

de formación inicial docente en relación con la evidencia actual? Se encontraron más brechas que fortalezas. Esta situación presenta una oportunidad para que a lo interno de la carrera se generen reflexiones y rutas de acción para mejorar. Asimismo, esta investigación puede hacer eco a otras posibles investigaciones en torno a la importancia de atender primero a la formación inicial del profesorado, pero también a la formación continua del profesorado de Lengua. También se plantea la iniciativa de articular y ofrecer una propuesta curricular sólida, actual y significativa para los futuros docentes. De esta manera, se asegura que la enseñanza de los procesos de lectoescritura sea de calidad.

También es necesario que los encargados de la formación de docentes en el área de Lengua de la universidad definan un enfoque teórico que permita retroalimentar y organizar mejor los contenidos de LEI, así como la forma metodológica de cómo estos deben abordarse; esto permitirá identificar las orientaciones de qué y cómo enseñar la LEI en las aulas universitarias.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se centran en el desarrollo de clases magistrales, trabajos grupales y exposiciones. El modelaje se contempla muy poco en el discurso de los DF y DeF. Igualmente, sobre los medios didácticos prevalecen las fichas de lectura y otros medios para abordar la conciencia fonológica y la ortografía, pero estos no se reflejan de manera articulada con la formación que se plantea. Lo mismo sucede con las prácticas para los DeF, las cuales se centran en observaciones y aplicación



de planes, pero no se visualiza explícitamente la relación y la operacionalización que tiene cada uno de estos con los contenidos de LEI. En este caso, las prácticas descritas no son suficientes para modelar al DeF aspectos cruciales de la enseñanza de la lectoescritura, aparte de que no existen mecanismos de acompañamiento y supervisión sobre la ejecución de dichas prácticas.

También es preciso garantizar tiempo para que los docentes formadores investiguen, es a través de ello que las bibliografías de los cursos se actualizan, son pertinentes y específicas para los temas que desean trabajarse en el aula universitaria, pues es mediante esa revisión minuciosa del docente investigador que se selecciona lo mejor para impartir el curso. Si bien la universidad ofrece accesibilidad a diversidad de textos, no se cuenta con los textos actuales y adecuados para la enseñanza de la LEI. No obstante, esto puede solucionarse con docentes investigadores que compartan sus corpus de consulta bibliográfica y de esta manera se mejora la accesibilidad.

Es preocupante que los DeF y los DF, conocen poco o casi ninguno de los autores y/o teorías relacionadas con la LEI. Esto constituye una debilidad importante, ya que incide en el conocimiento y en el manejo fluido de aspectos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura. Igualmente, se relaciona con el perfil del docente formador de la carrera, al cual se le deben hacer ajustes. Si bien la experiencia profesional de los docentes formadores en el área del contexto escolar es importante, se requiere además de una preparación académica

sólida en el área de la didáctica de lengua. De los cinco docentes que en los últimos cinco años han atendido cursos de Lengua sólo dos tienen formación en dicha área.

La última pregunta de investigación era ¿en qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial? Los resultados reflejaron que la principal diferencia del currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente están en dos aspectos medulares: en primer lugar existe evidencia que en los programas de formación se cubren ciertos ámbitos, sin embargo, no se visualiza una especificidad y delimitación de cada uno de estos, tanto en los contenidos como en los objetivos de los cursos. En segundo lugar, las temáticas expuestas en los programas de formación carecen de los fundamentos metodológicos de cómo abordarlos, lo cual requiere un planteamiento de prácticas pedagógicas y de prácticas para los docentes en formación. Esto lograría retroalimentar y mejorar los procesos de formación docente que actualmente ofrece el plan de estudio en didáctica de la lengua. Los cursos se encuentran estructurados en cuatro horas presenciales, dos horas teóricas y dos horas prácticas cada uno, sin embargo, en la práctica, dicha disposición no se cumple.

## Limitaciones

Las principales limitaciones que se suscitaron en este estudio se señalan a continuación:

Poca disponibilidad de cursos para observar. Esto se debe a que la mayor parte de los cursos de Lengua se imparten en los primeros semestres de cada año y esta investigación se desarrolló en el segundo semestre de 2018. Sin embargo, a pesar de la falta de observaciones, los hallazgos son clave en este estudio.

En cuanto a los docentes que regularmente imparten cursos de didáctica de la lengua, sólo dos de ellos lo hicieron en el segundo semestre, razón por la cual únicamente fue posible observar a un docente ya que el otro curso era impartido por una de las investigadoras de este estudio y para no afectar la veracidad de los datos no se consideró.

## Recomendaciones para la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria:

Definir un enfoque teórico que permita determinar los objetivos y contenidos que se deben considerar en la formación docente, así como las prácticas pedagógicas ideales basadas en la evidencia actual. De tal manera que exista coherencia y congruencia entre la teoría y la práctica que se prescribe.

Reestructurar cada uno de los programas de formación de acuerdo con los resultados obtenidos del presente estudio, ya que algunas de las dimensiones y ámbitos no están contemplados en los planteamientos de los

cursos y otros se abordan muy superficialmente, sin precisar el abordaje metodológico para cada uno de ellos, propuestos a partir de la evidencia actual sobre prácticas exitosas de la enseñanza de la LEI.

Reelaborar los programas de formación en relación con la incorporación de la evaluación en los procesos de lectoescritura. Este es un aspecto totalmente ausente en la propuesta curricular en el área de Lengua. Esta actividad deberá estar a cargo de los responsables de la formación en didáctica de la lengua.

Desarrollar el ámbito de estándares nacionales de lectura dentro de las políticas educativas a contemplar a corto plazo, como parte de las mejoras al Sistema Educativo Costarricense. Ninguna de las fuentes de información consultada hace evidencia del conocimiento y uso para desarrollar los contenidos de LEI. Al respecto estos no se consideran a nivel nacional porque no se han formulado.

Analizar a profundidad las prácticas pedagógicas que realmente requieren los docentes en formación para poseer un mejor conocimiento teórico-práctico para desenvolverse en el plano laboral. Unido a ello, se debe reflexionar sobre la diversificación de las prácticas de los docentes en formación, así como la factibilidad del acompañamiento y supervisión en los trabajos de campo o experiencias profesionales que estos realicen. Esto deberá estar a cargo del equipo de docentes formadores de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria.

Diseñar una estrategia de seguimiento que permita verificar el tiempo real que contempla

cada curso, horas teóricas y prácticas. En este caso, es importante que los docentes formadores reflexionen sobre el tiempo real de cada curso, pues en cada programa de formación se disponen de cuatro horas presenciales, dos teóricas y dos prácticas por cada curso de manera semanal, sin embargo, esto realmente no se cumple en la praxis.

Elaborar un perfil específico de los docentes formadores que enseñan la didáctica de la lengua, pues en los últimos cinco años no todos los docentes han tenido formación en la disciplina. En ocasiones prevalece más la

experiencia en el aula de primaria, sin importar la preparación académica en dicha área. Además, es importante que los docentes se actualicen e investiguen de manera constante en el área de lectoescritura y que el conocimiento obtenido en esas actividades se revierta en la retroalimentación de los cursos. En este caso, la coordinación de la carrera debe promover y estimular lo anterior, pues la Universidad de Costa Rica brinda muchas facilidades de capacitación, pasantías y la realización de estudios de doctorado.



# Anexo 1

## Definición de ámbitos complementarios

- *Etapas del aprendizaje de la lectura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se comprende el lenguaje escrito.
- *Etapas del aprendizaje de la escritura:* Proceso gradual de aprendizaje por medio del cual se expresan hechos, pensamientos y sentimientos mediante signos gráficos.
- *Habilidades implicadas en LEI:* Todas las habilidades involucradas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.
- *Cultura lectora:* Prácticas relacionadas con la promoción de la lectura habitual y regular de libros, materiales de información impresos o digitales para buscar conocimiento, información o entretenimiento a través de la palabra escrita.
- *Evaluación de los aprendizajes:* Proceso continuo, integral y participativo, que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1997).

## Definición de categorías generales

- *Enfoque teórico:* Incluye el paradigma, marco conceptual, referente, posición o punto de vista para analizar la lectoescritura inicial con la intención de comprender e interpretar su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Prácticas pedagógicas:* Acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y la forma de relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013).
- *Medios didácticos:* Componentes mediadores del aprendizaje que contribuyen al logro de los objetivos de un contenido dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Cervantes y Colmenero, 2016).
- *Práctica para los docentes en formación:* Programación de actividades que enfrentan al docente en formación a situaciones reales en las que observa, interviene, reflexiona, reconstruye, valora, desarrolla habilidades para la solución de problemas y reafirma su compromiso social y ético, con la intención de ir construyendo su identidad como docente (Sayago y Chacón, 2006).

- *Supervisión / acompañamiento:* Monitoreo pedagógico que consiste en el seguimiento permanente de las tareas asignadas al docente en formación o docente formador, con el objetivo de conocer el nivel de su desempeño para asesorarlo y capacitarlo según sus resultados (Regalado, Tantaleán y Vargas, 2016).
- *Formas de evaluar el aprendizaje:* Proceso que permite obtener evidencias para juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje e implementar acciones de mejora.
- *Estándares nacionales:* Instrumentos para acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos educativos y miden la adquisición de conocimiento por los estudiantes, el desempeño de los docentes, de los directivos y de los administradores del sistema escolar (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).
- *Acceso al currículo nacional que se espera que enseñe:* Posibilidad de conocer y consultar el currículo nacional que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo alumno en cada nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo.
- *Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas asignadas a la enseñanza del conocimiento de LEI según los programas de los cursos mapeados.
- *Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de LEI:* Número de horas que los docentes formadores o los docentes en formación indican que se dedicaron para la enseñanza de conocimiento de LEI según las observaciones y entrevistas realizadas.
- *Bibliografía:* Fuentes de consulta y búsqueda representadas en libros, revistas, periódicos, entrevistas, documentos, películas, emisiones de radio o televisión, información de internet, discos multimedia, avisos publicitarios, etc. (Patiño, 2005).
- *Perfil del docente formado:* Conjunto de competencias requeridas para realizar la actividad profesional como docente formador de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad de una institución determinada.

# Referencias bibliográficas

- Adger, C. T., Snow, C. E. y Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language*. Multilingual Matters.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en Educación Infantil. *Revista Arista Digital*. 16 (6), 48-54.
- American Psychiatric Association (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5®. American Psychiatric Pub. *Washington D.C*
- American Speech-Language-Hearing Association (2008). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines [Guidelines]. Recuperado de [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (1997). La Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 101, 1-19. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101\\_S3A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista101_S3A2ES.pdf)
- August, D. y Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barletta Manjarres, N., Córtez Román, N.A. y Medzerian, S. (2012). From official educational policy to the composition classroom: Reproduction through metaphor and metonymy. *Journal of Writing Research*, 4 (1), 31-51. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2012.04.01.2>
- Bazerman, C., Farmer, F., Halasek, K. y Williams, J. M. (2005). Responses to Bakhtin's "Dialogic Origins and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary Schools" Further Responses and a Tentative Conclusion. *Written Communication*, 22(3), 363-374.
- Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Unicef.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.

- Berninger, V. W. y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems; Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). NY: Guilford Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4341987/>
- Brem, S., Bach, S., Kucian, K., Kujala, J. V., Guttorm, T. K., Martin, E. y Richardson, U. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter–speech sound correspondences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(17), 7939-7944.
- Bruning, R. y Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (2e). (pp. 160-173). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Bruns, B. y Luque J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2, 244-260. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula.
- Casey, B., Davidson, M. y Brice, R. (2002) Functional magnetic resonance imaging: basic principles of and application to developmental science. *Developmental Science*, 5 (3), 301-309.
- Cervantes, G. y Colmenero, I. (2016). *Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados*. Cuba: Maestro y sociedad.
- Chappuis, S. y Chappuis, J. (2008). *The Best Value in Formative Assessment*. Educational Leadership: 65 (4), 14-19.
- Chaverri, D. y Sanabria, M. (2008). Estudio comparativo entre los programas que ofrecen tres universidades públicas y siete privadas del país en la Carrera de I y II Ciclos de la Educación General Básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, p.1-3
- Chesterfield, R. y Abreu-Combs, A. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report*. Washington D.C: USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Condemarin, M., y Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Santiago: LOM.

- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Cuellar Marchelli, H. (2015). El estado de las políticas públicas docentes. El Salvador: FUSADES-PREAL.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. y Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–167. doi:10.1007/s11881-004-0007-y
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: a study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam: Pragmatics and Beyond New Series.
- Díaz, C., Villalon, M. y Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), p 331-345
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Englert, C. S., Garmon, A., Mariage, T., Rozendal, M., Tarrant, K. y Urba, J. (1995). The early literacy project: Connecting across the literacy curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 18, 253-275. doi.org/10.2307/1511233
- Faigley, L. y Witte, S. P. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 2-11.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallego, J.L., García, A. y Rodríguez, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66 (4), 39-53. doi: 10.13042/Bordon.2014.66404
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. y Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of Cortical Circuitry and Cognitive Function. *Child Development*, 58, 601-22. http://dx.doi.org/10.2307/1130201
- Graham, S. y Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Greene, W. H. (1999). *Análisis econométrico*. Madrid: Prentice Hall.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holdgreve-Resendez, R.R. (2010). *Concepts of Print (cont.)*. Extracted from Concepts of Print and Genre Slides from angel.msu.edu on September 22, 2010. TE 301: Learners and Learning in Context.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799.
- Hoyle, S. y Adger, C. T. (1998). Introduction. In S.M. Hoyle and C.T. Adger (eds) *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood* (pp. 3– 22). New York: Oxford University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. Estadísticas. Recuperado <http://www.inec.go.cr/estadisticas>
- International Literacy Association (2010). *Standards for Reading Professionals – revised 2010*. A position statement of the International Reading. Newark, DE: author.
- International Reading Association. (2007). *Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, DE: author.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., Eklund, K. M., Guttorm, T. K., Lohvansuu, K., ... Lyytinen, H. (2010). Newborn brain event-related potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex*, 46, 1362–1376. doi:10.1016/j.cortex .2010.06.003
- Liston, C., Watts, R., Tottenham, N., Davidson, M. C., Niogi, S., Ulug, A. M. y Casey, B. J. (2005). Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4), 553-560.
- Lucas, T. y Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. En Cochran Smith, M., Feiman-Nemser, S., y McIntyre J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 606- 636), Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15. Latindex.
- McEwan, P. J. (2014). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 1 – 42.
- McField, G. P. y McField, D. R. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. P. McField (Ed.), *The miseducation of English learners* (pp. 267–298). Charlotte, NC: Information Age.
- McKenna, M.C. y Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction, second edition*. New York: Guilford.
- McLaren, D., Ries, M., Xu, G., y Johnson, S. (2012). *A Generalized Form of Context-Dependent Psychophysiological Interactions (gPPI): A Comparison to Standard Approaches*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3376181/>
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Menyuk, P. y Brisk, M. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences Paperback*. Springer.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Write*, 22:379–399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- Munakata, Y. y Yerys, B.E. (2001). All together now: When dissociations between knowledge and action disappear. *Psychological Science*, 12(4), 335-337. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9280.00361>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved November 11, 2005, Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. (US), p.7
- Olesen, P., Westerberg, H. y Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience*. 7(1), 75. doi:10.1038/nn1165
- OREALC-UNESCO (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbucho.

- Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Patiño, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Programa Estado de la Nación. (2013). Cuarto informe estado de la educación. San José.
- Programa Estado de la Nación (2017). Sexto informe estado de la educación. San José.
- Regalado, O., Tantaleán, L. y Vargas, M. (2016). *El Monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente*. Perú: Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G. (2005). The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English Language Learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. doi:10.1177/0895904805278067
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism. Second edition*. Oxford UK. Blackwell Publishers Inc.
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Mérida, Venezuela. *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66 Universidad de los Andes.
- Shanahan, T. (2015). Common Core State Standards: A New Role for Writing. *Elementary School Journal*, 115, 464-479.
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates
- Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 24-42). Argentina: Homo Sapiens.
- Tunmer, W. E. y Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93.
- Treviño, E. et al. (2015). Informe de resultados de “Factores asociados de Terce”. Santiago de Chile: Orealc-Unesco y Llece.
- Wong-Fillmore, L. y Snow, C. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.



✉ [inforedlei@uvg.edu.gt](mailto:inforedlei@uvg.edu.gt)

📘 [@RedLeiCAC](https://www.facebook.com/RedLeiCAC)

🐦 [@RedLEI\\_org](https://twitter.com/RedLEI_org)

🌐 [/in/RedLEI](https://www.linkedin.com/company/RedLEI)

🌐 [www.red-lei.org](http://www.red-lei.org)