

Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica

Emergent Literacy Knowledge and Classroom Practices for its promotion: a Study with Preschool Education Teachers in Costa Rica

L. Diego Conejo

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

University of Missouri, USA.

Ana M. Carmiol

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

Las concepciones y los conocimientos docentes afectan la práctica docente y esta, a su vez, influye en los logros de desarrollo en lectoescritura emergente de los niños preescolares. Esta investigación explora las valoraciones docentes de prácticas efectivas en el aula para la promoción de la lectoescritura emergente y sus conocimientos sobre conciencia fonológica y fonemas. Una muestra conformada por 284 docentes a cargo de salones de educación preescolar contestó un cuestionario en línea. Los resultados indicaron diferencias según tipo de universidad en la cual se tituló la docente. Las docentes graduadas de universidades públicas otorgaron mayor importancia a prácticas efectivas en el aula para la promoción de la lectoescritura emergente que las docentes graduadas de universidades privadas. Si bien la mayoría de participantes consideró la conciencia fonológica como un factor importante para el desarrollo de la lectoescritura, los conocimientos sobre esta fueron deficientes en toda la muestra. Igualmente, los conocimientos docentes sobre los fonemas y su habilidad para identificarlos en palabras concretas también fueron deficientes. Estos y otros hallazgos se discuten a la luz de sus implicaciones para la promoción de la calidad en la educación preescolar costarricense.

Palabras clave: concepciones docentes, prácticas docentes, conocimientos docentes, educación preescolar, lectoescritura emergente, conciencia fonológica

L. Diego Conejo, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, University of Missouri, USA; Ana M. Carmiol, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Luis Diego Conejo-Bolaños, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica, código postal 2060, San José, Costa Rica. Dirección electrónica: luisdiego.conejo@ucr.ac.cr



Abstract

Teachers' conceptions and knowledge affect their practices, and teachers' practices influence preschoolers' early literacy development. This study explores how much teachers value classroom practices previously proven to be effective in promoting early literacy development, and how much teachers know about phonological awareness and phonemes. A sample of 284 preschool teachers filled out an online questionnaire. Results showed differences as a function of the kind of university where teachers obtained their university degree. Teachers who graduated from public universities considered practices proven to be effective to promote early literacy more important than teachers who graduated from private universities. Although most participants considered phonological awareness an important factor for early literacy development, knowledge about it was deficient across the whole sample. Teachers' knowledge about phonemes and their abilities to identify phonemes in specific words were deficient. Findings are discussed in light of their implications for promoting quality preschool education in Costa Rica.

Keywords: teachers' conceptions, teachers' practices, teachers' knowledge, preschool education, early literacy, phonological awareness

Las destrezas de lectura y escritura se desarrollan a lo largo de la vida y, por lo tanto, su promoción debe ocurrir en los distintos niveles educativos. Sin embargo, los primeros años de la educación formal son fundamentales pues los niños desarrollan lo que se conoce como lectoescritura emergente. Esta se define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (Teal & Sulzby, 1989). La lectoescritura emergente incluye destrezas como la capacidad temprana para identificar letras y palabras, la conciencia fonológica o la capacidad de manipular los sonidos de las letras, el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso, el vocabulario y la habilidad narrativa (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009).

En vista del valor predictivo que tiene la lectoescritura emergente sobre el éxito escolar posterior (Slavin, Karweit, Wasik, Madden, & Dolan, en Snow, Burns, & Griffin, 2005), y dada su cercana relación con el desarrollo cognitivo verbal (Cunningham, Perry, & Stanovich, 2001) y no verbal (Ritchie, Bates, & Plomin, 2015), resulta fundamental que la educación inicial costarricense ofrezca una formación sólida en estos conocimientos y habilidades. Esta formación es además importante porque leer y escribir no son actividades naturales para el ser humano, que se adquieren de manera espontánea (Dehaene, 2011, 2015; Wolf, 2008). A diferencia del lenguaje, para aprender a leer y escribir el niño necesita acceso a una enseñanza intencional y sistemática, que lo exponga a la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y la vincule deliberadamente con el código visual de las letras (grafemas) (Rodino, 2016). Por esta razón, si bien unos pocos niños aprenden a leer por sí mismos, o con la ayuda de sus familiares sin recibir instrucción formal, la mayoría aprende al ingresar al sistema educativo formal. Dado lo anterior, el objetivo de este artículo es identificar los niveles de conocimiento de las docentes sobre prácticas identificadas previamente como efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente en el contexto del aula de educación preescolar, y su nivel de conocimiento sobre destrezas de la lectoescritura emergente, específicamente la conciencia fonológica y los fonemas. Además, interesa conocer cómo estos conocimientos varían según las características sociodemográficas e historia educativa de las propias docentes.

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

Como lo señalan Cunningham, Zibulsky y Callahan (2009), las docentes de educación preescolar se encuentran en una posición privilegiada para impactar el desarrollo de la lectoescritura emergente de los niños, especialmente de aquellos que provienen de hogares con climas educativos bajos. Los conocimientos docentes afectan la práctica docente (Prawat, 1992) y como consecuencia, el aprendizaje que toma lugar en el aula. Por lo tanto, el interés por mejorar las posibilidades de éxito escolar, especialmente de niños en situación de desventaja, requiere como primer paso identificar los desafíos en términos de los conocimientos docentes que pueden obstaculizar el desarrollo académico del estudiantado.

La formación y el entrenamiento con el que cuentan las docentes de educación preescolar es vital para la calidad de la instrucción que son capaces de ofrecer (Villalón, 2013, 2016). Sin embargo, existen varios obstáculos para poder determinar con exactitud cuál debe ser ese entrenamiento y preparación. Usualmente, estos aspectos han sido subestimados en la investigación y, como resultado, hasta el momento ha sido difícil estimar con precisión cuáles contenidos deben abarcarse en los programas de formación inicial y de desarrollo profesional docente y cómo las profesionales en educación preescolar deben aprender estos contenidos para poder dar una respuesta eficaz en el contexto del aula (Programa Estado de la Nación, 2011; Cunningham et al., 2009). No obstante, la investigación previa ha identificado el rol del conocimiento docente sobre los contenidos del currículo y la valoración que realiza la docente sobre prácticas efectivas como elementos importantes de la calidad de la educación que recibirán los estudiantes preescolares (McClutchen et al., 2002).

Conocimientos docentes sobre los contenidos curriculares: el caso de la conciencia fonológica

El conocimiento que las docentes tienen sobre los componentes de la lectoescritura emergente es fundamental para el aprendizaje de los niños preescolares (McClutchen et al., 2002; Ottley et al., 2015). La conciencia fonológica, definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje hablado (incluyendo la habilidad para detectar y dividir palabras, sílabas o fonemas) independientemente de su significado (Lonigan & Shanahan, 2009), ha sido identificada como uno de los predictores más importantes de las habilidades de lectura posteriores (Bus & van IJzendoorn, 1999). La lectoescritura emergente, y especialmente la conciencia fonológica, son elementos recientemente incluidos en el programa curricular vigente de educación preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Dado que este programa fue aprobado hasta el año 2014 (Programa Estado de la Nación, 2015), y considerando que el programa curricular previo no incluía contenidos sobre conciencia fonológica, resulta útil generar investigación en el contexto costarricense, que indague el estado actual del conocimiento de las docentes sobre conciencia fonológica, al ser este uno de los elementos menos conocidos por el cuerpo docente.

Adicionalmente, la preparación con la que cuentan las docentes para poder enseñar los aspectos básicos de esta habilidad ha sido identificada como uno de los principales contribuyentes de éxito en la educación preescolar (Justice & Pullen, 2003). Según Snow, Burns y Griffin (1998), las docentes de educación preescolar necesitan un conocimiento sólido en la manipulación y entendimiento de los fonemas del idioma y del sistema fonológico (p. ej., cómo manipular el lenguaje hablado en términos de identificación, articulación y conteo de fonemas). El conocimiento que las docentes poseen impacta sus prácticas en el aula, y estas prácticas tienen en sí mismas un efecto sobre el aprendizaje que muestra el estudiantado (McClutchen et al., 2002). Por tanto, este estudio evalúa los conocimientos docentes sobre

conciencia fonológica y los fonemas, además explora el conocimiento docente sobre prácticas para la promoción de estas habilidades a partir de lo definido en el actual programa de estudios de educación preescolar del Ministerio de Educación Pública (2014).

Valoración de prácticas docentes

La implementación de estrategias adecuadas para lograr los objetivos pedagógicos de la educación preescolar tiene una relevancia destacada en el aprovechamiento que los niños puedan hacer de su experiencia educativa. La importancia que le asignen las docentes a estrategias previamente identificadas como eficaces en la promoción de la lectoescritura emergente es un determinante de la frecuencia de uso de dichas prácticas (Clemente, Ramírez, & Sánchez, 2010). Esta investigación indaga la valoración que efectúan docentes de educación preescolar sobre prácticas efectivas en el aula identificadas en la literatura como eficaces para la promoción de la lectoescritura emergente, específicamente el vocabulario y el conocimiento infantil sobre el manejo del material impreso.

Las docentes de educación preescolar en Costa Rica

La evidencia internacional ha señalado en múltiples ocasiones que, por encima de otros recursos, la calidad de las docentes es el factor con mayor peso en el aprendizaje dentro del contexto educativo (Barber & Mourshed, 2007). Asegurar una buena calidad docente depende de una serie de elementos que surgen desde los procesos de formación universitaria inicial. Estos procesos incluyen, al menos, los siguientes elementos: 1) la selección de las futuras docentes, 2) el acceso a una formación universitaria apropiada y de alta calidad, y 3) una institución rectora que se encargue de asegurar la calidad de los programas universitarios de formación docente.

Para el 2011, tres de las universidades públicas costarricenses (Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Nacional) y 25 de las 51 universidades privadas que tenían permiso de operar (Programa Estado de la Nación, 2011) ofrecían programas de Educación Preescolar o áreas afines (p. ej., Psicopedagogía, Orientación Infantil, Estimulación y Desarrollo del Lenguaje, Estimulación Temprana). Para este mismo año, la cantidad de programas universitarios en Educación preescolar y áreas afines disponibles era de 76, con solamente cuatro de estos programas impartidos por universidades públicas.

Con respecto a la utilización de criterios de selección de las futuras docentes, solamente dos de las tres universidades públicas que ofrecen programas de formación en Educación Preescolar (Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional) cuentan en la actualidad con una prueba de ingreso entre sus requisitos de admisión. Esta prueba es de naturaleza general y evalúa la aptitud académica sin tomar en cuenta características o destrezas específicas, que respondan al perfil de entrada de las futuras docentes. Ninguna de las universidades privadas cuenta en la actualidad con una prueba de aptitud académica como un requisito de ingreso (Programa Estado de la Nación, 2015).

Para la rectoría de estas carreras, el país cuenta actualmente con el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para el caso de universidades públicas y su homólogo, el Consejo Nacional para la Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) para el caso de las universidades privadas. Ambas instancias supervisan la apertura de los nuevos programas de formación a nivel universitario, revisan aspectos

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

relacionados con la nomenclatura de grados y títulos, la duración de las distintas carreras, la cantidad de créditos y los requisitos mínimos de apertura. Sin embargo, no dan cuenta de las dimensiones que deben abordarse en cada uno de los nuevos programas según el área profesional (Programa Estado de la Nación, 2015). Además, el país cuenta con el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), ente dedicado a evaluar la calidad de la educación superior, donde las carreras de universidades públicas y privadas se someten voluntariamente a procesos de evaluación rigurosa de su plan de estudios, cuerpo docente e infraestructura. Cada una de estas dimensiones comprende criterios y estándares generales, cuyo estado actual es evaluado por el SINAES. Sin embargo, dada la naturaleza voluntaria de este proceso de acreditación, para el año 2016 solamente un 7% de la totalidad de carreras que se imparten en universidades públicas y privadas se encontraban acreditadas. De estas, el 58% correspondía a carreras ofrecidas en universidades públicas, que otorgan solamente tres de cada diez títulos universitarios (Programa Estado de la Nación, 2017).

Si bien hasta el momento no se cuenta con estudios rigurosos, sistemáticos y a gran escala, que documenten las diferencias en la formación de docentes en universidades públicas y privadas, algunos esfuerzos a pequeña escala han evidenciado diferencias importantes. En un estudio reciente, Francis (2014) analizó los tres programas de bachillerato y licenciatura en educación preescolar ofrecidos por las universidades públicas y nueve programas de bachillerato y licenciatura en educación preescolar ofrecidos por las universidades privadas con mayores emisiones de títulos. Sus resultados indicaron que los programas de universidades privadas no habían sido actualizados en los últimos diez años. Además, mientras ninguno de los programas de universidades privadas se encontraba acreditado ante el SINAES, los tres programas ofertados por las universidades públicas se encontraban acreditados o en proceso de reacreditación. Considerando este panorama, el presente estudio incluye entre sus objetivos identificar posibles diferencias en los conocimientos y las valoraciones docentes de prácticas conocidas como eficaces para la promoción de la lectoescritura, según tipo de universidad en que las docentes obtuvieron su título universitario.

Para abordar las distintas preguntas de investigación, este estudio realizó una consulta en línea a un grupo de docentes a cargo de salones de clase de educación preescolar ubicados en centros educativos que pertenecen a distritos de atención prioritaria, previamente definidos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Estos distritos se refieren a 36 de los 75 distritos del país con mayores índices de pobreza (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2014), con proyecciones de concentración de población de cuatro a cinco años iguales o mayores de 300 niños para el periodo 2015-2020 y con un bajo porcentaje de asistencia a la educación preescolar entre los cuatro y seis años (menor al 75% de la población, según proyecciones basadas en datos obtenidos del Censo de Población realizada en el país en el año 2011) (Fernández-Arauz, 2015a, 2015b; Ministerio de Educación Pública, 2015). Además de recoger información sobre los conocimientos docentes sobre lectoescritura emergente, y específicamente conciencia fonológica, y acerca de las valoraciones docentes de prácticas eficaces para la promoción de la alfabetización emergente, el estudio indagó en las diferencias en conocimientos y valoraciones docentes según las características sociodemográficas (área de procedencia) e historias educativas de las docentes (si posee o no maestría, tipo de universidad en la que obtuvo su título de bachillerato universitario).

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por docentes de educación preescolar, quienes laboraban en centros educativos que ofrecen dicho servicio y que se encuentran ubicados en los 36 distritos de atención prioritaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. En total, se contó con una lista de 808 docentes con sus respectivas cuentas de correo electrónico. Todas cumplían con el criterio de haber estado a cargo de salones de clase de educación preescolar durante el año 2016. Del total, 53 invitaciones no pudieron ser entregadas de manera correcta por problemas relacionados con la cuenta de correo electrónico de las docentes (p. ej., la dirección electrónica fue registrada incorrectamente o la cuenta de correo se encontraba saturada). De las 755 invitaciones entregadas exitosamente, se obtuvo una respuesta de 284 docentes, lo cual corresponde a una tasa de respuesta del 38%.

La muestra estuvo conformada principalmente por mujeres (98%), que en su mayoría residen en la zona urbana (75%), en las provincias de Alajuela (22%), Limón (21%), Guanacaste (16%) y San José (15%), aunque también provienen de Heredia (12%), Puntarenas (11%) y Cartago (3%). Además, la mayoría de las docentes laboraban en centros educativos ubicados en las provincias de Limón (22%), Alajuela (20%), Guanacaste y San José (ambos lugares con 16%), y en menor número en Heredia (12%) y Puntarenas (11%). No se contó con la participación de alguna docente que laborara en centros educativos ubicados en la provincia de Cartago, pues ninguno de los distritos de atención prioritaria definidos por el Ministerio de Educación Pública está ubicado en dicha provincia.

Como se observa en la tabla 1, las docentes que conformaron la muestra cuentan con una amplia experiencia en educación preescolar ($M=13$ años de experiencia docente en educación preescolar), presentan altos niveles educativos (81% cuenta con una licenciatura universitaria en educación preescolar o área afín) y gozan de estabilidad laboral (57% tiene nombramiento en propiedad). En concordancia con estudios previos (Carmiolo & Villalobos, 2016), estos datos indican que la mayoría de las profesionales en educación preescolar obtuvieron sus títulos universitarios en universidades privadas. En esta muestra, solamente tres de cada diez docentes participantes obtuvieron su licenciatura en una de las tres universidades públicas costarricenses que ofrecen actualmente el programa de estudios en educación preescolar. Al respecto, sobresale que la universidad privada de la cual se graduaron más docentes de bachillerato fue la Universidad Latina (31%), seguida por la Universidad Florencio del Castillo (6%), la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA, 6%), y la Universidad Católica de Costa Rica (5%). Para el caso de la licenciatura, la Universidad Latina y la Universidad Internacional San Isidro Labrador (ambas con 19%) son los centros de estudio privados que más han graduado a estas profesionales, ya sea en educación preescolar o en alguna carrera afín (p. ej., psicopedagogía), seguidas por la Universidad Florencio del Castillo, la UMCA (ambas con 5%), y la Universidad de Ciencias y el Arte de Costa Rica (3%). Para el grado de maestría, 16 títulos fueron otorgados por la Universidad Florencio del Castillo y 13 por la Universidad Latina, mientras que solamente dos personas de la muestra obtuvieron su maestría en universidades públicas (una en la UNED y una en la UCR).

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

Tabla 1
Características sociodemográficas e historia educativa de la muestra (n=284)

Variable	Valor
Edad, <i>M (DT)</i>	40 años (7.27)
Años totales de experiencia docente, <i>M (DT)</i>	14 (6.3)
Años de experiencia docente en educación preescolar, <i>M (DT)</i>	13 años (6.0)
Mujeres, %	98
Proveniente de zona urbana, %	75
Cuenta con bachillerato universitario en educación preescolar, %	83
Cuenta con licenciatura universitaria en educación preescolar o área afín, %	81
Cuenta con posgrado universitario en educación preescolar o área afín, %	16
Obtuvo título de bachillerato en universidad estatal, %	28
Obtuvo título de licenciatura en universidad estatal, %	17
Obtuvo título de maestría en universidad estatal, %	4
Nombramiento en propiedad, %	57

Procedimiento y materiales

Las docentes fueron contactadas vía correo electrónico e invitadas a llenar un cuestionario de aproximadamente 20 minutos de duración. En caso de aceptar, se aseguró el anonimato y el manejo confidencial de sus respuestas. Aquellas docentes que finalizaron el cuestionario fueron invitadas a registrarse en una lista independiente, que les permitió participar en la rifa de dos juegos de 12 libros infantiles cada uno. Al finalizar la recolección de datos, las dos participantes favorecidas recibieron su premio.

El protocolo para recolectar información en esta investigación contó con una sección que indagaba sobre datos sociodemográficos e historia educativa de las participantes, así como también información básica sobre el centro educativo en el cual laboraban (p.ej., ubicación). El protocolo incluyó, además, dos secciones que evaluaban: 1) concepciones sobre desarrollo de la inteligencia y factores implicados en el éxito académico, 2) valoración de prácticas de aula conocidas como eficaces para promover la lectoescritura emergente, 3) evaluación de conocimientos sobre conciencia fonológica y 4) nivel de acuerdo con ciertos mitos en torno al desarrollo de la lectoescritura emergente. Este artículo incluyó únicamente el análisis de la información obtenida en las secciones dos y tres. El protocolo se construyó con base en los instrumentos utilizados previamente por Driver, Pullen, Kennedy, Williams y Ely (2014) y por Valenzuela, Muñoz y Orellana (2016), además de revisiones y recomendaciones de juezas expertas en el tema. Una copia completa del instrumento puede obtenerse previa consulta a los autores.

Prácticas docentes

Se solicitó a cada participante que indicara a partir de una escala Likert de cinco puntos (nada importante, poco importante, neutral, algo importante, muy importante) cuán importante consideraba cada una de las siguientes prácticas docentes para promover el vocabulario y el aprendizaje de la lectura y el lenguaje de los niños durante la lectura de libros: 1) detenerse en palabras nuevas para enseñar vocabulario, 2) preguntar a los niños sobre lo que creen que va a pasar en el cuento, 3) verificar la comprensión del contenido leído, 4) entablar preguntas de comprensión centradas en información específica, 5) señalar con el dedo lo que se está leyendo para ayudar a los niños a relacionar lo dicho con lo escrito e 6) iniciar la lectura en la página izquierda.

Con base en una escala de cinco puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo), cada participante indicó, además, cuán de acuerdo estaba en que las actividades en el aula descritas a continuación son importantes para promover el conocimiento de los niños sobre el manejo del material impreso: 1) usar en el aula letreros para hacer referencia a palabras, espacios y letras, 2) desarrollar la noción izquierda-derecha en el contexto del espacio del niño, 3) señalar la palabra escrita mientras esta es leída para enseñar la asociación entre las palabras dichas y las escritas, 4) darle a los niños letras del alfabeto en minúsculas y mayúsculas para que las usen, toquen y jueguen con ellas, y 5) preguntar a los niños dónde se deben empezar a leer los libros.

Conocimientos docentes

Para evaluar el conocimiento docente, se utilizó un cuestionario adaptado de Driver et al. (2014), que incluyó una serie de preguntas en torno a la conciencia fonológica. Se solicitó lo siguiente a las participantes: 1) indicar su nivel de conocimiento sobre conciencia fonológica, 2) definir conciencia fonológica y 3) manifestar cuán importante es la habilidad docente de enseñar conciencia fonológica para el éxito de sus estudiantes al aprender lenguaje y escritura. También, se exploró el conocimiento docente de las actividades definidas en el programa de estudios de educación preescolar del Ministerio de Educación Pública (2014) para promover el desarrollo de la conciencia fonológica. Asimismo, esta sección incluyó preguntas sobre los fonemas. Se solicitó a las docentes definir el concepto de fonema e identificar cuántos fonemas distintos tenían dos palabras específicas: cerveza y cepillo.

Resultados

La presentación de los resultados se dividió según en dos secciones, a saber: valoración de prácticas docentes efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente y conocimientos docentes sobre conciencia fonológica y fonemas. Para contestar a las preguntas de investigación del estudio se llevaron a cabo análisis descriptivos, comparaciones de proporciones por medio de pruebas de Chi cuadrado y comparación de medias por medio de análisis de comparación de muestras independientes.

Valoración de prácticas docentes efectivas para promover la lectoescritura emergente

Este indicador se construyó como un índice, porque pretende captar la importancia que las docentes le otorgaron a una serie de elementos prácticos que han sido identificados en la literatura como beneficiosos para la promoción de la lectoescritura emergente. Por esta razón, es pertinente realizar un

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

análisis sobre elementos específicos dentro del índice, sin dejar de tomar en cuenta el puntaje global de esta medida.

La primera dimensión evaluada se relaciona con las prácticas docentes, que incluyen a los niños cuando se está leyendo en el aula. Este componente incluye acciones que la docente ejecuta conjuntamente con el niño y evalúa puntualmente 1) si la docente se detiene en su lectura cuando encuentra nuevas palabras que pueda enseñar a los niños, 2) si señala con el dedo mientras va leyendo y 3) si inicia la lectura en la página izquierda. La muestra, en general, otorgó una importancia alta a estas prácticas, en tanto el promedio fue de 4.80 ($DT=.60$) en una escala de uno a cinco puntos. Se observó que las docentes, que obtuvieron su bachillerato en una universidad pública asignaron una mayor importancia ($M=4.87$, $DT=.23$) a estas prácticas que las docentes graduadas de universidades privadas ($M=4.77$, $DT=.35$), $t(1,196.70)=10.37$, $p=.001$). Este puntaje no difirió significativamente de acuerdo con la zona

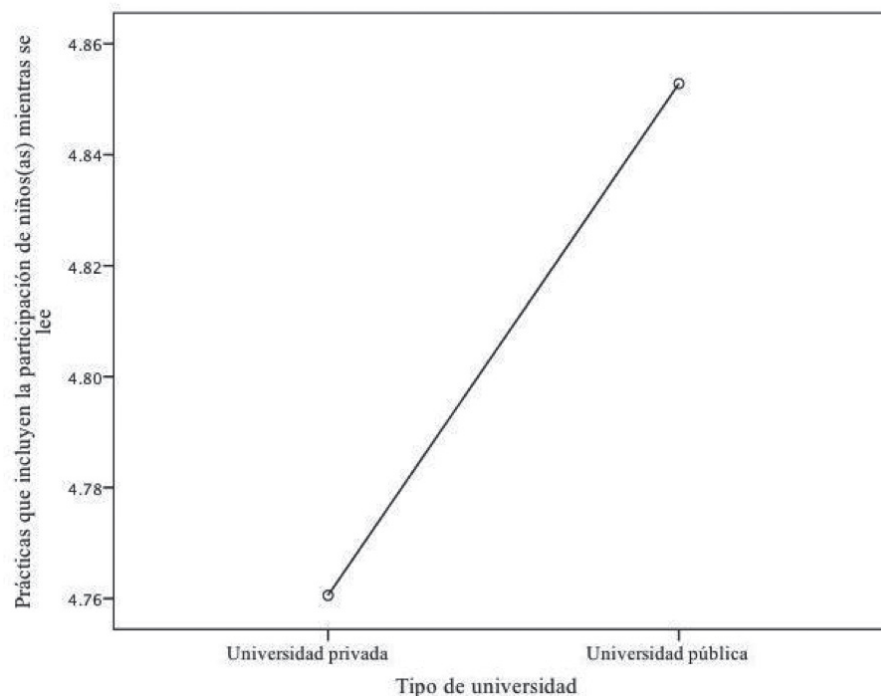


Figura 1. Importancia asignada a prácticas que incluyen la participación de niños(as) mientras se lee según tipo de universidad en la que obtuvieron el bachillerato

de procedencia de las docentes (urbano vs rural; $t(1,262)=1.72$, $p=.191$), o su obtención de un título de maestría o no ($t(1,263)=.33$, $p=.856$). Las diferencias entre docentes graduadas de universidades privadas y públicas se pueden observar en la figura 1.

La segunda dimensión se relaciona con las preguntas que realizan las docentes cuando leen material al estudiantado. En contraste con el anterior, este componente tiene como objetivo verificar la

comprensión del texto y predecir lo que va a suceder en el cuento. Al respecto, las docentes reportaron asignarle una alta importancia a la utilización de este tipo de preguntas, pues el promedio fue de 4.43 ($DT=.57$) en una escala de cero a cinco. En este caso, no se observaron puntajes diferenciales según universidad que otorgó el título de bachiller a las docentes, zona de procedencia o tenencia de título universitario de maestría.

También, se evaluó la importancia que las docentes le otorgaron a un conjunto de prácticas orientadas a promover el conocimiento sobre el manejo del material impreso. Esta variable se exploró con una escala unidimensional que demostró tener características psicométricas adecuadas (alfa de Cronbach=.89, 5 ítems). En general, el total de docentes reportó asignar una alta importancia a estas prácticas (media= 4.17, $DT=.83$, en una escala de uno a cinco). Una vez más, las docentes graduadas del bachillerato en una universidad estatal ($M=4.39$, $DT=.49$) presentaron puntajes más altos en esta variable

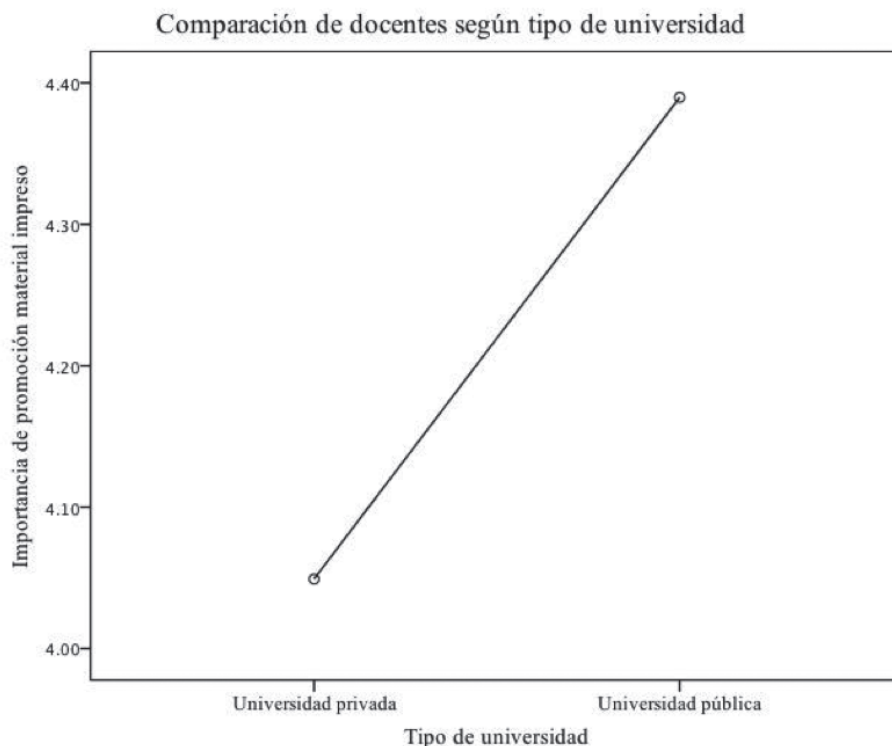


Figura 2. Importancia de la promoción del conocimiento del material impreso de las docentes según tipo de universidad en la que obtuvieron el bachillerato

que las docentes graduadas por universidades privadas ($M=4.05$, $DT=.95$). Estas diferencias fueron significativas, $t(1,192.47)=2.31$, $p=.02$ (ver figura 2). No se detectaron diferencias por la tenencia o no de maestría ni por zona de procedencia.

Conocimientos sobre lectoescritura emergente

La mayoría de las docentes de la muestra consideraron que la conciencia fonológica es muy importante para la lectoescritura emergente. En promedio, las docentes le dan una importancia de 9.34 ($DT = 1.15$) en una escala de uno a diez. Aún más, el 79% de las docentes aseguró saber qué es conciencia fonológica. Sin embargo, al preguntárseles por la definición de este concepto, solamente el 49% acertó en la definición correcta (entendimiento de cómo se divide y manipula el lenguaje hablado). El resto de la muestra definió la conciencia fonológica como lo mismo que fonética (5%), como un método de enseñanza para las habilidades de decodificación (12%), como lo mismo que lectoescritura (5%), o bien no sabía y/o no contestó (29%). Estos resultados, de acuerdo con pruebas de comparación de proporciones, no difirieron según tipo de universidad en la cual la docente se graduó, según su zona de procedencia o la tenencia o no de una maestría.

La indagación sobre el conocimiento que tienen las docentes sobre las actividades que se proponen en el programa de estudios de educación preescolar del Ministerio de Educación Pública (2014) para promover el primer nivel (p. ej., los niños y niñas soplan con una pajilla un bodoquito de papel de un lugar a otro para ejercitar los músculos orofaciales), segundo nivel (p. ej., los niños segmentan silábicamente palabras en las canciones que escuchan para aprender a segmentar palabras) y tercer nivel de conciencia fonológica (p. ej., los niños narran cuentos con sonidos onomatopéyicos para promover la conciencia fonémica), indicó que solamente el 50%, 37% y 31% de las docentes identificó correctamente dichas actividades para cada uno de los tres niveles, respectivamente. Estas proporciones de respuestas correctas no variaron según tipo de universidad, zona de procedencia de las participantes o la tenencia o no de una maestría.

Sobre el conocimiento de fonemas, los resultados mostraron que el 54% de las participantes identificó correctamente la definición de fonema (un solo sonido del habla). El resto de la muestra lo definió como un grafema (3%), una sola unidad de significado (4%), una sola letra (16%), indicó no conocer la definición (4%) o no contestó (19%). No se presentaron diferencias significativas por tipo de universidad de graduación, zona de procedencia o tenencia o no de una maestría en esta variable.

Como último elemento en la indagación de los conocimientos sobre conciencia fonológica, se presentaron las palabras *cerveza* y *cepillo* para que cada participante indicara el número de fonemas en cada palabra. Los porcentajes de respuestas correctas fueron 11% y 5.60%, respectivamente. La cantidad de respuestas correctas no presentó diferencias significativas según zona de procedencia, tipo de universidad de procedencia o tenencia o no de maestría.

Discusión

El propósito principal de esta investigación consistió en conocer la importancia que otorgan las docentes a prácticas efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente y los conocimientos docentes sobre conciencia fonológica y fonemas como elementos de la lectoescritura emergente. Esta indagación fue desarrollada a partir de un cuestionario en línea que completaron docentes a cargo de salones de clase de centros educativos que ofrecen el servicio de educación preescolar y que se encuentran ubicados en uno de los 36 distritos de atención prioritaria identificados por el Ministerio de Educación Pública

de Costa Rica (2015). Además, el estudio tuvo como objetivo explorar relaciones entre las características sociodemográficas de las docentes (zona de procedencia) y su historia educativa (tipo de universidad en que se obtuvo título universitario y tenencia de maestría) con estas prácticas y conocimientos.

Se observó que la muestra de docentes analizada cuenta con altos niveles educativos, tiene una amplia trayectoria de experiencia como docente de educación preescolar y en su mayoría goza de estabilidad laboral. Las anteriores son fortalezas que deben ser tomadas en cuenta en el análisis de las características del cuerpo docente. Un aspecto que se debe resaltar de la historia educativa de las docentes participantes consiste en que la mayoría obtuvo su título de bachillerato en una universidad privada. Este punto es de especial interés, dado que se observaron diferencias significativas en varios de los indicadores según tipo de universidad de procedencia.

En cuanto a las prácticas docentes identificadas como efectivas en la promoción de la lectoescritura emergente, se encontró una valoración bastante positiva de estas por parte de todas las participantes de la muestra. Sin embargo, se encontraron diferencias según universidad de procedencia, en tanto aquellas graduadas de universidades públicas dieron más importancia a algunas prácticas pedagógicas identificadas como eficaces en la promoción del vocabulario y la lectura que las docentes graduadas de universidades privadas. Específicamente, las docentes graduadas de universidades públicas valoraron en mayor medida que las docentes graduadas de universidades privadas aquellas prácticas que incluyen a los niños y las niñas a la hora de la lectura en el aula. Este hallazgo es relevante considerando la existencia de evidencia previa sobre la importancia que las concepciones y las opiniones de las docentes tienen para la implementación de prácticas efectivas de aula en el ámbito de la educación en general (Vincenzi, 2009) y de la educación preescolar en específico (Hawkins, Milena, Giraldo, & María, 2015). Al respecto, es fundamental para futuras investigaciones explorar las características de los cursos de pedagogía que se ofrecen en las carreras de formación docente en educación preescolar, tanto en las casas de educación superior públicas como privadas. Esto con el fin de lograr identificar los contenidos que podrían modificarse para promover la importancia y, por lo tanto, la implementación de estrategias de lectura compartida con niños y niñas por parte las docentes.

Con respecto a los conocimientos docentes sobre la conciencia fonológica e identificación de fonemas, los resultados indicaron que un número significativo de docentes no tiene el conocimiento básico sobre el concepto de conciencia fonológica ni su promoción por medio de los tres niveles especificados en el nuevo programa de educación preescolar. Más preocupante aún es la falta de dominio del tema de los fonemas y el conocimiento de las docentes para identificarlos en palabras concretas. En una de las palabras que se utilizó como ejemplo para esta investigación, el porcentaje de docentes que ofreció una respuesta correcta fue menor al 10%.

Como tal, estos vacíos en el conocimiento sobre conceptos básicos asociados a la lectoescritura emergente son un motivo de preocupación, en tanto las estrategias didácticas sirven de poco si no se tiene claro el contenido y los procesos que se requieren para transmitir conocimientos a través de esas técnicas. Es decir, el alcance que pueden tener docentes muy bien entrenadas en didáctica en general, pero con fuertes vacíos en conocimiento de contenidos básicos a enseñar, o bien fuertes vacíos en estrategias didácticas específicas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje sobre contenidos

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

curriculares específicos, es bastante limitado. A la luz de la reciente inclusión de la conciencia fonológica en el programa de estudios de educación preescolar, la revisión y la actualización de los planes de estudio de formación universitaria en educación preescolar no se debe hacer esperar, con el fin de que estos respondan a los nuevos contenidos y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (2014), y que las metas en términos de los aprendizajes esperados en el estudiantado puedan alcanzarse.

Como se ha señalado en otros lugares (Carmioli y Villalobos, 2016; Programa Estado de la Nación, 2017), resulta necesario llevar a cabo estudios comprensivos sobre los currículos de las universidades públicas y privadas del país que imparten la carrera de educación preescolar. Estos estudios deben incluir una exploración de los perfiles de entrada y salida de los programas, un análisis de la idoneidad de los contenidos de los cursos que se imparten, de los tipos de prácticas profesionalizantes que se ofrecen al estudiantado y las condiciones en que estas toman lugar, así como también una revisión de la calidad de los perfiles de los formadores de docentes. A partir de estos estudios será posible identificar con la suficiente especificidad aquellos vacíos y debilidades en la formación inicial de los docentes y formular estrategias para su mejoramiento. Para esto, se requiere entonces de la colaboración y la apertura de las universidades, tanto de las públicas como las privadas, así como también del apoyo de los entes gubernamentales encargados de regular la calidad de la educación superior costarricense.

Existen algunas limitaciones del presente estudio que son importantes de tomar en cuenta. La información recogida proviene de medidas de autorreporte, por lo que los sesgos de autopresentación y deseabilidad social pueden tener un efecto en los resultados obtenidos. Además, al no ser un estudio multirreporte, solamente se obtuvo la visión de las docentes, y no se exploró lo que realmente sucede en el aula. Se vuelve necesario que futuros estudios aborden tanto el componente cognitivo como el componente conductual del desempeño docente, así como la relación entre ambos con el fin de ofrecer información valiosa que pueda ser tomada en cuenta no solo en la formación inicial de docentes de educación preescolar, sino también en los programas de desarrollo profesional para docentes en servicio.

Lo anterior se vuelve importante ante la diversidad de programas que se encuentran disponibles en la actualidad, donde se utilizan metodologías diversas. Estas van desde la sola exposición de las docentes a charlas magistrales con investigadores e investigadoras expertos en temas específicos sobre lectoescritura emergente, hasta programas de desarrollo profesional que incluyen mentoría o coaching, donde la docente es observada en su práctica cotidiana, evaluada e instruida sobre cómo mejorar su labor docente (International Reading Association, 2007). Como punto intermedio existen programas de desarrollo profesional docente que incluyen ejercicios de observación y evaluación de pares de la práctica docente a partir de criterios comportamentales específicos que ya se conocen como indicativos de la calidad de la función docente en preescolar (Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, et al., 2012). Se vuelve necesario que las decisiones del Ministerio de Educación Pública sobre la idoneidad de los programas de desarrollo profesional docente que se escogen para ser implementados se basen en análisis de costo-beneficio, en tanto es a partir de estos análisis que resulta posible identificar las metodologías más apropiadas para atender las deficiencias en los conocimientos docentes señalados en el presente estudio.

Dado que el efecto de la calidad de la educación preescolar en el éxito académico posterior ha sido ampliamente evidenciado (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001), la solución

a las debilidades observadas aquí no debe hacerse esperar por parte de las universidades que ofrecen la carrera de educación preescolar y de los agentes ministeriales responsables de gestionar, diseñar y ofrecer la capacitación docente.

Reconocimientos

Agradecemos a las docentes participantes, al Despacho del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y a la organización Amigos del Aprendizaje, por su colaboración en el proceso de reclutamiento de las participantes. Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento otorgado por el Estado de la Educación al primer autor y al financiamiento otorgado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (N.º 723-B4-341) a la segunda autora.

Referencias

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.403
- Carmioli, A.M., & Villalobos, D. (2016). *Evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana*. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/006/primaria-y-secundaria/Carmioli_A_y_Villalobos_D.pdf
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.231
- Clemente, M., Ramírez, E., & Sánchez, M. C. (2010). Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura Y Educación*, 22(3), 313-328. doi: 10.1174/113564010804932175
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing*, 14(5-6), 549-568. doi: 10.1023/A:1011100226798
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Dehaene, S. (2011/2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. J., Williams, M. C., & Ely, E. (2014). Using instructional technology to improve preservice teachers' knowledge of phonological awareness. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 309-329.
- Fernández-Arauz, A. (2015a). *Estrategia educación en la primera infancia: Hacia la universalización de la educación preescolar*. Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Fernández-Arauz, A. (2015b). *Matrícula potencial en Educación Preescolar: Un análisis distrital para el año 2015*. Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

-
- Francis, S. (2014). *La formación docente para la Educación Preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia de los programas de estudios*. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Susan_Francis_Formacion_docente_educ_preescolar.pdf
- Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., et al., (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 29(1), 88-123.
- Hawkins, G., Milena, Y., Giraldo, V., & María, Á. (2015). *Concepciones acerca de la enseñanza y el desarrollo infantil, y sus vínculos con las prácticas educativas en docentes de preescolar*. Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/handle/10785/3119>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014). *Priorización geográfica de zonas en condición de pobreza*. San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- International Reading Association (2007). *Teaching reading well: a synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark: autor.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- Lang, S., Mouzourou, C., Buettner, C. K., Jeon, L., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child and Youth Care Forum*, 46, 1-22. doi: 10.1007/s10566-016-9369-7
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED508381>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Impact of code focused interventions on young children's early literacy skills. En: National Institute for Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107-151). Washington, D.C.: National Early Literacy Panel: ED Pub.
- McClutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's Literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 207-228.
- Ministerio de Educación Pública (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) - Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/programa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Estrategia Institucional de Primera Infancia*. Despacho de la Ministra. San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- Ottley, J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O'Connell, A., Weber-Mayrer, M., & Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators' language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 47-55. doi: 10.1016/j.tate.2015.08.005
-

- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Programa Estado de la Nación (2008). *Segundo informe del estado de la educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer informe del estado de la educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2015). *Quinto informe del estado de la educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2017). *Sexto informe del estado de la educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Ritchie, S. J., Bates, T. C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development*, 86(1), 23-36. doi: 10.1111/cdev.12272
- Rodino, A. M. (2016). *Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar*. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/006/preescolar/Rodino_A_M.pdf
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education* (pp. 201-223). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teal, W.H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Valenzuela, M.F., Muñoz, K., & Orellana, P. (2016). *Cuestionario sobre entorno escolar letrado*. Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile.
- Villalón, M. (2013/2016). *Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. (2a. ed.). Chile: Ediciones UC.
- Vincenzi, A. D. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 86-101. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1487>
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: S.A. Ediciones.

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LECTOESCRITURA EMERGENTE

Recibido: 04 de marzo de 2017
Revisión recibida: 11 de julio de 2017
Aceptado: 12 de octubre de 2017

Sobre el autor y la autora:

L. Diego Conejo es candidato a Doctor en Desarrollo Humano y Ciencia Familiar por la Universidad de Missouri-Columbia. Actualmente, realiza investigación en el Centro de Investigación en Neurociencias y en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. También, labora como consultor para el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de Niñez y Adolescencia de la Universidad Nacional. Sus temas de interés son autorregulación en niños y las variables socioculturales que la modifican, así como el efecto de la autorregulación en la preparación académica y en las funciones sociocognitivas de niños y adolescentes.

Ana M. Carmiol es Doctora en Psicología con énfasis en Psicología del Desarrollo de Clark University (Massachusetts, Estados Unidos, 2008). Labora en la Universidad de Costa Rica desde el 2009, donde funge como docente en la Escuela de Psicología y en el Programa de Doctorado en Educación, además de ser investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas. Se desempeña como consultora para el Programa Estado de la Nación, donde ha colaborado en la elaboración del Informe del Estado de la Educación de Costa Rica. Sus proyectos de investigación abordan el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de distintos contextos sociales y culturales.

Publicado en línea: 20 de diciembre de 2017