



[Número publicado el 01 de mayo del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica

Teacher Training and Professional Development Needs in the Literacy Field: Implications of the New Spanish Programs for Elementary Education in Costa Rica

*Ana María Hernández-Segura*¹

Universidad Nacional
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Heredia, Costa Rica
ana.hernandez.segura@una.cr

*Luz Emilia Flores-Davis*²

Universidad Nacional
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Heredia, Costa Rica
luz.flores.davis@una.cr

Recibido 16 de mayo de 2014 • Corregido 12 de enero de 2015 • Aceptado 27 de abril de 2015

¹ Catedrática y Doctora en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Máster en Educación con Mención en Docencia Universitaria. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Nacional, Costa Rica y Terapeuta de Lenguaje, Madrid, España. Ha ocupado los cargos de Coordinadora de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, Coordinadora del Equipo de Acreditación de la División de Educación Básica, Miembro de la Comisión de Carrera Académica de la Universidad Nacional. Actualmente se desempeña como docente, investigadora y extensionista en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional.

² Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Máster en Educación Superior. Catedrática universitaria. Ha ocupado los cargos de Directora de Docencia, Directora de Desarrollo Profesional y Cooperación Universitaria, Presidenta de la Junta de Becas y Coordinadora de la Comisión Técnica de Admisión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Actualmente, se desempeña como investigadora, extensionista y docente en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. Este artículo aborda el tema de la formación y el desarrollo profesional de docentes en servicio en el campo de la lectoescritura, con el propósito de analizar las implicaciones de la puesta en marcha del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica. Para ello se comparte la información obtenida mediante cuestionarios respondidos por docentes en servicio en el nivel de la educación básica, para conocer, desde sus propias voces, la formación y experiencia profesional, las prácticas pedagógicas y necesidades de formación en el campo de la lectoescritura. Entre los principales hallazgos encontrados en la investigación, se determina como indispensable que la formación y el desarrollo profesional docente en el tema de los procesos iniciales de lectura y escritura permitan a las educadoras y los educadores comprender a profundidad de los planteamientos teóricos que fundamentan el programa de español para el I Ciclo; de lo contrario, se corre el riesgo de interpretaciones y prácticas equivocadas que pueden dar al traste con su enfoque.

Palabras claves. Formación docente, desarrollo profesional, lectoescritura.

Abstract. This article considers the training and professional development of teachers in the literacy field, in order to analyze the implications of implementing the new Spanish program for Elementary Education in Costa Rica. For this purpose, the results obtained from questionnaires completed by current elementary teachers are shared, in order to get firsthand knowledge of their professional training and experience, as well as their training and pedagogical needs in the literacy field. Among the main findings of the research, it is considered as critical that the teachers' own training and professional development regarding the initial processes of reading and writing allow them to fully comprehend the theoretical background of the Elementary Level Spanish Program; otherwise, there is a risk of misinterpretations and incorrect practices that might jeopardize the Program's approach.

Keywords. Teacher training, professional development, literacy.

Este artículo aborda el tema de la formación y el desarrollo profesional de docentes en servicio en el campo de la lectoescritura. Tema que cobra especial relevancia en este momento coyuntural con la implementación del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, el cual rige a partir del año 2014.

Esta situación lleva a analizar las implicaciones de su puesta en marcha, en relación con las necesidades de formación del futuro personal docente, y de docentes en servicio. De acuerdo con el [Ministerio de Educación Pública de Costa Rica \(MEP\) \(2013\)](#), el nuevo enfoque promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como el diálogo y la comunicación afectiva y emocional, en la búsqueda de la calidad y pertinencia educativa, de cara a los bajos resultados de pruebas internacionales y los datos del Estado de la Educación, en el campo de lectoescritura.





Además, en este texto se comparte la información de cuestionarios contestados por docentes en servicio en el nivel de la educación básica, para conocer, desde sus propias voces, la formación y experiencia profesional, las prácticas pedagógicas y necesidades de formación en el campo de la lectoescritura, ya que como lo señala el *Cuarto Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2013)*, no se cuenta con perfiles actualizados del personal docente en servicio y de la calidad de la formación recibida, lo que obstaculiza la toma de decisiones pedagógicas y de desarrollo profesional para este sector.

Fundamentación teórica

Alfabetización: ¿Es sólo saber leer y escribir?

Es importante iniciar la reflexión del tema de la lectoescritura, clarificando la conceptualización del término alfabetización, el cual, tradicionalmente, se ha limitado a una adquisición básica de la lectura y escritura. Desde la posición y experiencia de las autoras de este artículo, la alfabetización, en su sentido más amplio, va más allá de nociones elementales de codificación de signos gráficos y de la copia: como bien lo enfatiza [Ferreiro \(2004\)](#), leer es comprender, y escribir es construir significados. Y como expresa [Freire \(1998\)](#): “Leer un texto no es ‘pasear’ en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido” (p. 99).

Por lo anterior, la alfabetización debe contribuir al desarrollo pleno del ser humano, para que pueda ejercer su ciudadanía y el disfrute de sus derechos y responsabilidades, debe aportar a la liberación del hombre y de la mujer, como lo señalaba con insistencia [Freire](#), inspirador de quienes nos dedicamos al tema de la alfabetización.

Por tanto, desde esta perspectiva, la alfabetización no tiene edad, ni espacios físicos limitados al aula, es un *continuum* que inicia desde edades tempranas en el contexto familiar, adquiere su formalidad con el ingreso al preescolar y la escuela, y se sigue desarrollando a lo largo de la vida.

La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir –se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización –el uso de la comunicación escrita– encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado –pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy. ([Matsuura, 2003, citado por Unesco 2012, p. 31](#))





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La cita anterior es un importante llamado de atención para quienes tenemos la responsabilidad de la formación de las futuras generaciones de docentes en el campo de lectoescritura, y para el apoyo que brindamos a docentes en servicio, porque tenemos que contribuir, desde todos los ámbitos, para que ningún niño ni niña desde edades tempranas se excluya de entrar al mágico mundo de la alfabetización, el cual es también un derecho humano fundamental, como lo recuerda la Unesco: “la alfabetización es un derecho de las personas y un deber de las sociedades: no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita” (Unesco, 2012, p. 17).

El aprendizaje de la lectoescritura como proceso de construcción

El nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica (MEP, 2013) expresan que la política educativa que los fundamenta se nutre de tres visiones filosóficas; una de ellas, el constructivismo, y al respecto dice textualmente:

CONSTRUCTIVISTA que impone la exigencia de partir, desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa. (p. 15)

Cuando nos referimos al constructivismo estamos hablando de un concepto que surge en oposición al conductismo y a la idea de que el conocimiento se puede transmitir. Es necesario, no obstante, reconocer que en el marco general del constructivismo se pueden ubicar al menos tres enfoques, los cuales responden a los planteamientos de Jean Piaget, Lev Vygotski y Humberto Maturana, y de los cuales se derivan alternativas de mediación pedagógica. El presente artículo se sustenta en los elementos de dichos enfoques que se refieren a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje de la lectura y de la escritura inicia a edades tempranas, en el contexto familiar, mucho antes de que las niñas y los niños ingresen en el sistema escolar, continúa en los procesos formales de escolarización, y se extiende a lo largo de toda la vida.

La escritura convencional surge cuando las personas comprenden su carácter simbólico, cuando advierten que remite a un significado. Es así como en los primeros momentos se asume que los textos dicen los nombres de los objetos, consideran que para que una palabra se pueda leer debe tener tres grafías o más y piensan que un texto para ser leído debe estar formado por signos variados. Posteriormente, la persona descubre la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla; ello, mediante un proceso en el cual realiza un análisis silábico





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de los nombres y, por lo tanto, escribe una letra o pseudo-letra por cada sílaba emitida, para llegar, después, a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, como bien lo ha demostrado la doctora Ferreiro con sus investigaciones. [Ferreiro \(2010\)](#) no ha limitado su aporte al proceso de conceptualización de la escritura, sino con una amplia visión entiende la alfabetización como:

Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular con confianza, curiosidad y sin temor en el complejo entramado de la cultura letrada. Que puedan gozar de la belleza que se manifiesta en un modo particular de “decir por escrito”, y que también puedan buscar información para construir conocimiento acerca del mundo, un mundo cada vez más amplio y diverso. Y que también –no hay que olvidarlo nunca– puedan decir su propia palabra por escrito. (p. 64)

Este proceso de construcción de la lectoescritura se lleva a cabo en contextos específicos o nichos de aprendizaje, y como lo expresan [Freire y Macedo \(1989\)](#): “La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad” (p. 56).

La construcción de conocimientos implica, entonces, procesos de acción-reflexión-acción y, así como el conocimiento científico se genera gracias a la incertidumbre y a la pregunta, también a nivel de construcción individual se necesita el juego creativo para dar sentido a los aprendizajes.

En este sentido el conocimiento científico no está dado, no es una realidad que se descubre, como antes solía afirmarse. Es más bien una *construcción* del sujeto pensante, reflexivo. Es una construcción en la que el sujeto emplea materiales comunes a los otros sujetos (saberes e informaciones), y materiales inéditos, privativos de cada sujeto, singulares y únicos (saberes experimentados). En este sentido, el sujeto, como ente experimentado, forma parte del conocimiento que el [*sic*] mismo genera. ([Villaruel, 1995, p. 110](#))

La construcción y la reconstrucción del conocimiento son procesos creativos, por lo que la generación de hipótesis respecto a la escritura permite el surgimiento de nuevos pensamientos.

La evaluación de los aprendizajes de la lectoescritura

En muchas oportunidades se considera la evaluación como un fin en sí mismo, entonces, interesa una calificación desligada de los aprendizajes que representa. Desde esa perspectiva, no se percibe que la evaluación sea un medio que contribuye en el proceso de aprendizaje. Lo anterior se da, fundamentalmente, porque la evaluación conlleva poder y sus resultados afectan la vida de las personas, de lo que se desprende el carácter ético de la evaluación.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La evaluación de los aprendizajes es de gran importancia en el aprendizaje y en la mediación pedagógica, pero no necesariamente la evaluación representada con un número (sumativa). Evaluar es valorar y ello debe hacerlo tanto la persona que está aprendiendo (autoevaluación) como las personas que acompañan el proceso de aprendizaje. La autoevaluación contribuye en la toma de conciencia de los procesos metacognitivos. Mientras que la evaluación que realiza el personal docente (unidireccional) cumple diversas funciones, entre ellas informarse de lo que ya sabe en ese momento determinado el sujeto aprendiente (evaluación diagnóstica) y poder partir de esos conocimientos previos para promover la construcción de nuevos conocimientos. También es primordial que cada docente pueda valorar el proceso que está llevando a cabo quien aprende para poder mediar de manera acertada (evaluación formativa).

Si se tiene en cuenta lo anterior, no se puede decir que no hay evaluación porque no se incluya una nota numérica. Esto es imprescindible de comprender para la implementación del nuevo programa de español del I Ciclo de la Educación General Básica, el cual establece que la evaluación sumativa se aplica a partir del segundo año (MEP, 2013).

Surge aquí un nuevo aspecto vital para el éxito en su implementación, pues el hecho de utilizar la evaluación sumativa en el segundo año debe entenderse en el contexto de continuidad del proceso de construcción de la lectoescritura y, por lo tanto, se requiere tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Según el programa en mención, en el segundo año se incluyen pruebas como instrumentos de medición, además de la valoración por medio del trabajo cotidiano y del trabajo extra clase presentes tanto en el primero como en el segundo año. La asistencia mínima al 80% de las lecciones se plantea como requisito para la promoción del primer año.

Dichas disposiciones urgen de docentes que asuman su labor como proceso de mediación pedagógica centrado en los sujetos aprendientes.

En el siguiente apartado se tratará el tema de la mediación docente en los procesos iniciales y formales del aprendizaje de la lectoescritura, ya que las autoras de este artículo consideramos que los docentes y las docentes tienen un papel protagónico para llevar a la práctica de manera exitosa este nuevo programa de estudios.

Los docentes y las docentes como mediadores y mediadoras para la plena incorporación al mundo alfabetizado

Con insistencia se dice y escucha en todos los contextos de la sociedad, que sobre los docentes y las docentes recae la responsabilidad directa de la calidad o del fracaso de la educación nacional, a este grupo se le atribuyen todos los resultados de lo que sucede en las aulas de las instituciones escolares.





Se habla de sistema educativo y, como tal, se supone que se da una relación interdependiente de muchos actores y factores para que dicho sistema pueda funcionar de la mejor manera, entre ellos destacan: las políticas educativas, las normativas institucionales, los planes de estudio, la estructura jerárquica del Ministerio de Educación, la familia, la comunidad, el estudiantado y por supuesto el personal docente. Justamente, en este último grupo recae la tarea de implementar las directrices, innovaciones y cambios emanados de las instancias superiores; no obstante, en general, no se consulta o invita a participar activamente en su construcción.

Sobre lo anterior, [Gimeno \(2013\)](#) señala lo siguiente: “Que el profesorado es una figura que influye decisivamente en el proceso educativo es algo indiscutible. Pero en qué y cómo lo hace está sometido a discusión” (p. 248). Hace referencia a los estudios de [McKinsey y Company \(2007\)](#) que indican que una de las variables para impulsar el aprendizaje escolar es la calidad docente y enfatiza que el impacto negativo de personal docente con bajo desempeño es muy severo, particularmente en los primeros años escolares y, en ocasiones, esa pérdida educacional es irreversible, es decir, educadoras y educadores tienen un papel decisivo en la calidad educativa: “Los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño” ([Hanushek, 2005 citado en McKinsey & Company, 2007, p. 14](#)).

El informe antes citado, que analiza los sistemas educativos con mejores resultados, vuelve a enfatizar que: “los alumnos que no avanzan con rapidez durante sus primeros años de escolaridad por no estar expuestos a docentes de suficiente calibre, tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos” ([McKinsey & Company 2007, p. 15](#)).

Lo dicho anteriormente y con respecto al tema de la lectoescritura cobra gran relevancia y preocupación, ya que la preparación o formación docente en esta área, en el caso de Costa Rica es muy diversa, algunas veces precaria o ausente en los planes de estudio de la gran cantidad de universidades que se dedican a la formación de maestros y maestras de la Educación General Básica. Este tema también está presente en las *Metas educativas 2021*, como uno de los retos y desafíos en el contexto latinoamericano:

Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos. ([Unesco, 2008, p. 92a](#))





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Los cambios vertiginosos de los tiempos actuales demandan en todos los sectores profesionales su constante renovación, y esto es también necesario para quienes ejercen en la educación, porque hoy los niños, niñas y jóvenes están aprendiendo de otras maneras y con otros recursos; por ello, el tema de la formación docente de calidad, así como del desarrollo profesional de docentes en servicio, es ineludible y se debe enfrentar seriamente.

En el documento antes citado, se proponen diversas estrategias para fortalecer la formación y desarrollo profesional, entre las que destacan: el trabajo en redes con diversas escuelas y entre colegas de una institución en un trabajo colaborativo; apoyar y propiciar iniciativas de innovación; permitir la expresión de sus habilidades creativas y personales para la música, poesía, dibujo, investigación; la participación en certámenes y publicaciones, y de esta forma, promover el reconocimiento social de la labor docente.

La realidad de otros contextos a nivel mundial, como el caso de la educación en Finlandia y su éxito educativo, reside en gran medida en la selección de las mejores personas para ejercer la tarea educativa y el apoyo en su desarrollo profesional. Así lo reafirman los resultados del informe de [McKinsey & Company \(2007\)](#): “Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos” (p. 19).

De ahí que sea medular aunar esfuerzos en materia de formación docente, y en especial en un área tan importante como la lectoescritura, desde los niveles de la educación inicial, hasta la universitaria.

Metodología

Este estudio descriptivo pretende conocer las características del perfil profesional en el área de la lectoescritura de docentes en servicio que participan de los talleres del Proyecto de Extensión “Mediación del aprendizaje de la lectoescritura” de la División de Educación Básica del CIDE en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Participaron 51 docentes en servicio de I y II Ciclos, de las provincias de Heredia, San José, Alajuela, Cartago y Limón, quienes asistieron a dichos talleres en los años 2012 y 2013.

Para recolectar la información, las responsables del proyecto diseñaron y validaron un cuestionario auto-administrado individualmente con preguntas abiertas para tener información más amplia del perfil y experiencia profesional de los docentes y las docentes participantes, tal y como se detallada seguidamente:

I. Parte. Información de su formación y experiencia profesional: grado académico, universidades dónde se formó, años de experiencia docente y años de experiencia impartiendo primer grado.



II. Parte. Siete preguntas abiertas sobre: experiencia laboral en los procesos de lectoescritura, cursos recibidos en su formación sobre esta temática, enfoque o sustento teórico de esos cursos, métodos o metodologías utilizados en su práctica pedagógica para promover los procesos de lectoescritura, otras estrategias utilizadas, necesidades de formación en esta área.

Análisis de los datos

Este apartado devela los resultados derivados de los cuestionarios, en la primera parte se obtienen los siguientes datos:

A modo de contextualización sobre la experiencia de los docentes y las docentes participantes en el estudio en el trabajo de aula, se muestra en la [figura 1](#), los años que tienen impartiendo el primer grado, y se aprecian los rangos de experiencia desde los 15 años hasta 1 año. Este nivel tradicionalmente se ha limitado como período para enseñar a leer y escribir, lo cual es una concepción errada de lo que implican los procesos de lectoescritura, que desde una visión constructivista no se limitan a un período de tiempo ni edad determinados, sino que la alfabetización es “un aprendizaje a lo largo de la vida, e inclusive se inicia desde antes del ingreso a la escuela primaria” (E. Ferreiro, comunicación personal, 31 de julio, 2008). El mismo enfoque del nuevo programa de español señala lo siguiente: “busca que, a lo largo de los seis años de escuela y en los [años]... posteriores, el estudiante aprenda a leer y a escribir una variedad de textos para satisfacer sus necesidades, intereses y gustos” (MEP, 2013, p. 20).

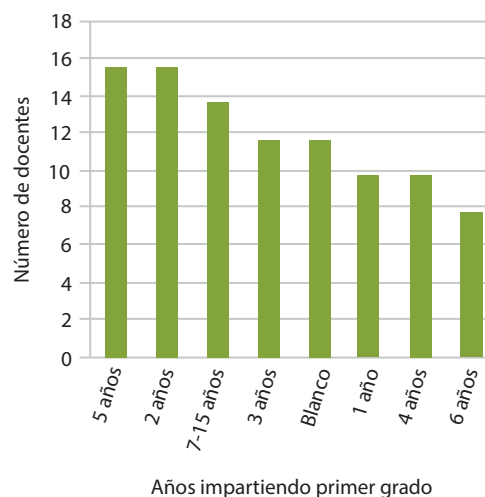


Figura 1. Años de experiencia docente en primer grado.



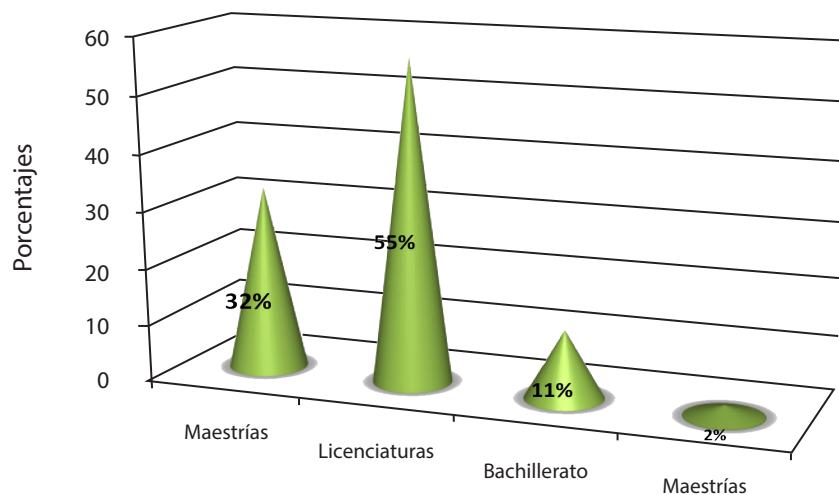
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Con respecto a la formación del grupo de participantes, la [figura 2](#) ilustra que el 32% ha realizado estudios de posgrado, con maestrías en las áreas de administración educativa, I y II ciclos, psicopedagogía, docencia, y atención a la diversidad. El 55% tiene licenciatura, lo cual corresponde a la categoría (PT6) en el Ministerio de Educación, dichas licenciaturas son con énfasis en I y II ciclos, administración educativa, y educación preescolar. El 11% manifiesta tener bachillerato en I y II ciclos, (PT5) y solo un 2% tiene diplomado, lo cual corresponde a una salida lateral del bachillerato universitario.

Esta información evidencia que casi un 87% alcanza un nivel académico alto en su trayectoria de formación docente, lo que coincide con los datos del Cuarto Informe del Estado de la Educación ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)), en el sentido que ha crecido en la última década el número de profesionales con título en relación con los datos de 1997, lo que debería reflejarse en prácticas pedagógicas actualizadas, pertinentes y de calidad. No obstante, este mismo Informe alude al bajo rendimiento académico estudiantil en habilidades claves como comprensión lectora y resolución de problemas, por mencionar algunas.



Grado académico de docentes participantes en el estudio.

Figura 2. Formación académica de los docentes y las docentes (grado más alto obtenido).





Respecto a la diversidad de universidades en las cuales se han formado los docentes y las docentes participantes, la información refleja que 39 han alcanzado algún grado académico en las tres universidades estatales: Universidad Nacional (19), Universidad Estatal a Distancia (17) y Universidad de Costa Rica (3), mientras que 45 han cursado y obtenido algún grado académico en 15 universidades privadas, tales como: San Isidro Labrador (14), Florencio del Castillo (8), Hispanoamericana (4), UNICA (3), Universidad Latina (4), UACA (2), Universidad Católica (2), UIA (1), UCA(1), Universidad San José (1), Santa Lucía (1), Fidélitas (1), UILCORI (1), Universidad Central(1), Universidad Federada (1).

Es importante aclarar que gran cantidad de informantes de este estudio ha realizado su proceso de formación docente, hasta en 4 universidades diferentes, es decir, no se han formado en una sola universidad. El [Programa Estado de la Nación \(2013\)](#) señala, en su cuarto informe, que entre los años 2010 y 2011 se emitieron 21.446 nuevos diplomas en educación y la mayoría de ellos fueron de universidades privadas, donde los requisitos de ingreso son mínimos, lo cual es contrario a las medidas asumidas por los países con alto desempeño educativo, en el sentido de atraer a las personas más capacitadas para el ejercicio de la docencia. Tal es el caso de la educación de Finlandia, donde:

Cada universidad escoge después a sus aspirantes a profesores con una entrevista para valorar su capacidad de comunicación y de empatía, un resumen de la lectura de un libro, una explicación de un tema ante una clase, una demostración de aptitudes artísticas, una prueba de matemáticas y otra de aptitudes tecnológicas. "Son las pruebas más duras de todo el país". [Melgarejo \(citado por Arrizabalaga, 2013, De maestros, los mejores, párr. 3\)](#)

Esa diversidad de universidades por las que han transitado los informantes y las informantes podría incidir en el abordaje pedagógico que se está haciendo de los procesos de lectoescritura tanto en preescolar como en la escuela. Así, se evidencia en la [figura 3](#) que, ante la pregunta por el enfoque o sustento teórico de los cursos recibidos, un 29% deja el espacio para su respuesta en blanco; el 24% se refiere a métodos de lectoescritura, un 22% alude a aspectos variados como la utilización de libros, folletos, cuentos, exposiciones, cartilla fonética, entre otros; un 17% menciona el constructivismo y un 8% señala a algunos autores como Piaget, Montessori, Vigotsky, Carmen Lyra, Freire, Emma Gamboa y Nora Ramírez. Estos datos evidencian confusión teórica en cuanto a enfoques, métodos, técnicas y actividades, así como la ausencia de aspectos fundamentales en la formación docente en torno a los procesos de lectoescritura.

Además, el panorama antes descrito es preocupante de cara a la puesta en práctica del nuevo programa de español, el cual pretende, entre otras cosas, el logro de un perfil de salida en habilidades específicas en las áreas de lectura, expresión oral, escritura y escucha. Es decir, que plantea una visión para el aprendizaje de la lectoescritura de manera que se promuevan y potencien las competencias comunicativas y lingüísticas, lo cual implica también una mediación docente diferente a la tradicional, de ahí que en ausencia de formación pedagógica adecuada se puedan dar interpretaciones y acciones que distorsionen el enfoque de este nuevo programa propuesto por el Ministerio de Educación Pública.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

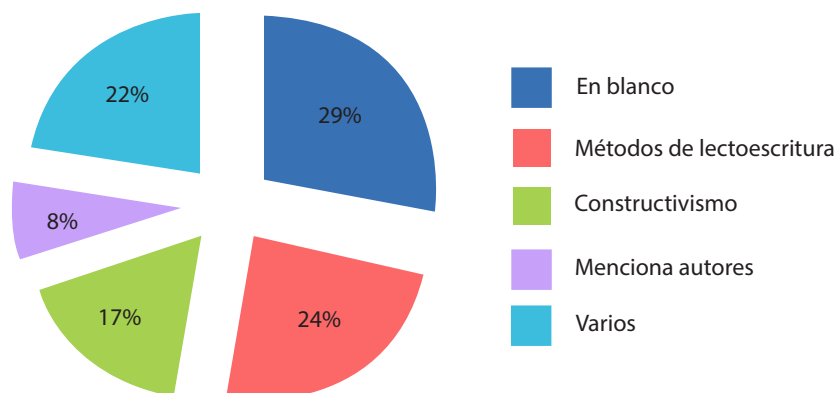


Figura 3. Enfoque o sustento teórico de los cursos.

Otras de las preguntas del cuestionario se relacionan con los métodos que utilizan para la enseñanza de la lectoescritura. Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados: 17 el ecléctico, 11 el silábico, 14 el natural integral, 3 el fonético, 3 el lenguaje integral y constructivismo y 3 hacen referencia a experiencias variadas como el método analítico de Jacobo Jiménez, el método global y el uso de vivencia de sus estudiantes.

Estos datos reflejan que el profesorado continúa haciendo uso de métodos tradicionales y teóricamente superados, como son el ecléctico, silábico y fonético; los cuales no son coherentes con la visión filosófica constructivista de la Política Educativa vigente y que también es asumida en el nuevo programa de español, que enfatiza la necesidad de partir de conocimientos y experiencias previas del estudiantado, con una visión de proceso, y donde el niño y la niña se visualicen y sientan como sujetos lectores y escritores de textos reales y funcionales.

La puesta en práctica de métodos de lectura y escritura de corte tradicional y poco significativo ha provocado lo que Ferreiro (2004) llama iletrismo, es decir, que no se han formado lectores en el sentido pleno: que practiquen cotidianamente el gusto y placer por la lectura.

En la misma línea se les consulta sobre otras estrategias que utilizan en sus aulas para promover la lectoescritura y tal como se evidencia en la figura 4, entre las estrategias vuelven a hacer referencia a métodos como el silábico (11), fonético (4) y mencionan por primera vez el método del nombre propio (5); en otras estrategias hacen referencia a recursos audiovisuales (8) y otras variadas como el uso de materiales: loterías, memorias, bingos, dibujos, títeres, entre otras. Estos materiales puede ser un punto de partida importante para la implementación de algunas de las acciones de mediación pedagógica permanentes propuestas en el nuevo programa de español, como por ejemplo: "Leer diariamente y en voz alta. ... Enriquecer el ambiente educativo interno y externo [con] materiales que motiven la interacción comunicativa. ... Incentivar la producción oral y escrita [con] cuentos, poesías, anécdotas, chistes, recados, direcciones, recetas, entre otros" (MEP, 2013, p. 25).



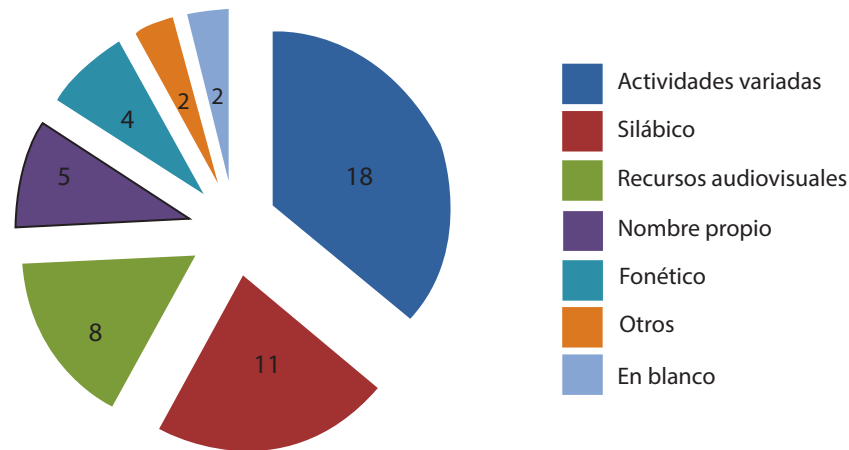


Figura 4. Estrategias que utilizan los docentes y las docentes para promover la lectoescritura.

Finalmente, se les consulta acerca de cuáles necesidades tienen para llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con sus estudiantes y, desde la propia voz docente emana una serie de necesidades para ese logro de mejores niveles de aprendizaje en los procesos de lectoescritura. En este sentido, se dan 13 respuestas relacionadas con la falta de apoyo y compromiso familiar con la educación de sus hijos e hijas y, señalan que muchas veces las condiciones del contexto donde trabajan impiden dicha participación familiar, algunas de las razones que mencionan se relacionan con: falta de recursos económicos para contribuir con materiales didácticos, los padres y madres de familia no están alfabetizados o tienen baja escolaridad, y el poco interés y disposición a involucrarse en estas tareas.

En el marco de los nuevos escenarios y transformaciones sociales, las familias no escapan a estos cambios, sus estructuras y dinámicas se ven impactadas, lo cual repercute directamente en el ámbito educativo, así lo señala la [Unesco \(2008b\)](#): “La familia ha sufrido transformaciones significativas que llevan a que los centros escolares encuentren un alumnado con contextos familiares muy distintos y en ocasiones complicados. El docente debe afrontar esas circunstancias, muchas veces sin una formación adecuada” (p. 84).

En esta misma línea de falta de apoyo, 3 docentes manifiestan la necesidad de más soporte institucional con el aporte de materiales y libros para que sus estudiantes los puedan llevar a la casa. Además señalan la necesidad de contar con el apoyo de otra persona docente o asistente. Agregan que requieren más ayuda en el área pedagógica, para una mejor atención a los niños y niñas que presentan alguna dificultad o porque los grupos son muy grandes, lo que dificulta una atención más personalizada en procesos de aprendizaje complejos como la lectoescritura.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El tema de la falta de recursos económicos y material didáctico apropiado es señalado por 12 de informantes, en concreto se refieren a la falta de espacios lúdicos y la presencia de contaminación sónica. También hacen referencia a la necesidad de materiales y recursos didácticos como libros, láminas, papelógrafos e introducción de la tecnología con libros virtuales.

Es importante mencionar que 7 docentes aluden a la necesidad que tienen de más actualización o *“capacitación de calidad”* y de mejor preparación en nuevos métodos y técnicas *“para superar los métodos tradicionales y poco llamativos”*, porque *“no es posible realizar o aplicar un solo método”*, porque no se adaptan a las necesidades de sus estudiantes, ya que muchas veces solo decodifican y no comprenden el significado de los textos; además indican la necesidad de que esos métodos sean más divertidos, prácticos y menos teóricos. Expresan que el programa se debe reestructurar.

A quienes participan en esta investigación les preocupa el tema de la inmadurez de los niños y niñas para iniciar la lectura y escritura, en este sentido, se presentan 4 respuestas que hacen referencia a esa situación; algunas justificaciones que dan es que no todos han ido al preescolar y, por tanto, *“no han desarrollado su motora fina y gruesa”*, o bien *“por meter a los niños menores de 7 años”*, o porque inician tardíamente estos procesos en el nivel preescolar.

En el apartado para que manifiesten otras necesidades hacen referencia a situaciones variadas como: los horarios, el compartir el aula, múltiples funciones administrativas y académicas, la gran cantidad de estudiantes por grupos.

Sobre el tema de la capacitación de calidad, en el Cuarto Informe del Estado de la Educación ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)), se señala que un 80% de docentes entrevistados para ese informe manifiesta la necesidad de acompañamiento y seguimiento posterior a las capacitaciones recibidas, para poder implementar en su práctica pedagógica los conocimientos derivados de esas jornadas de desarrollo profesional; además, que la programación de estos eventos no coincide con las necesidades del profesorado, ya que el MEP los ofrece al finalizar el curso lectivo y su necesidad es a inicios, cuando ya saben con seguridad el nivel que impartirán.

De acuerdo con lo externado por E. Villegas (comunicación personal, 11 de abril, 2013), se debe evitar el término de capacitación, el cual muchas veces se limita a acciones aisladas que solo brindan *“una bolsa de trucos”* e impactan muy poco en las prácticas educativas y, por el contrario, hace referencia al concepto de desarrollo profesional docente, como un proceso permanente y a largo plazo, en un trabajo colaborativo, con apoyo y seguimiento por parte de los responsables de brindar este acompañamiento a los docentes y las docentes, porque enfatiza que: *“Si queremos mejorar la educación, debemos empezar por el desarrollo profesional del educador”*.





Conclusiones

El mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de su mediación pedagógica, es un imperativo y un desafío para la educación costarricense. En ese sentido, es de gran importancia la adecuada implementación del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica.

Lo anterior tiene implicaciones en la formación profesional docente, a nivel universitario, así como en la actualización de las educadoras y los educadores en servicio, en la temática de la lectoescritura. Es indispensable que la formación y el desarrollo profesional docente en el tema de los procesos iniciales de lectura y escritura, permitan, a las educadoras y a los educadores, comprender a profundidad los nuevos planteamientos de los programa de español para el I Ciclo; de lo contrario, se corre el riesgo de interpretaciones y prácticas equivocadas que pueden dar al traste con su enfoque.

Lo anterior, porque este Programa de Español plantea una visión en la enseñanza de la lectura y escritura dirigida más en términos de mediación pedagógica para potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los grupos de estudiantes, es decir, que se visualizan estos procesos integrando la lectura, escritura, expresión oral y la capacidad de escucha, y donde los niños y niñas se sientan como sujetos lectores y escritores de textos reales y funcionales.

Otro tema relevante sobre esas posibles interpretaciones erradas es el de la evaluación de los aprendizajes, debido a que en el nuevo Programa no se plantean exámenes en el primer año, pero sí estrategias para conocer la evolución de los niños y las niñas y así partir de lo que saben y de sus experiencias, de manera que se tenga presente pensar en procesos de desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas y, no solo en productos en términos de rendimiento académico.

Hoy más que nunca, las docentes y los docentes de I Ciclo de la Educación General Básica tienen la posibilidad de generar, en sus aulas, procesos de aprendizaje de la lectoescritura constructivistas y de mediación pedagógica creativa. No obstante, para ello, requieren de una sólida formación, además de su consabido compromiso.

Referencias

- Arrizabalaga, M. (25 de marzo del 2013). Así consigue Finlandia ser el número 1 en Educación en Europa. *ABC.es*. Recuperado de <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>
- Ferreiro, E. (2010). La diversidad en el acercamiento a lo escrito: ¿Obstáculo o ventaja pedagógica? En IBBY (Ed.), *A Forza das Minorías [La fuerza de las minorías]* (pp. 64-72). Santiago de Compostella: IBBY. Recuperado de <http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/ActasIbby2010.pdf>
- Ferreiro, E. (2004). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_McKensey.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Estudio Español I ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/programa-i-ciclo-espanol.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>
- Unesco. (2012). *Políticas y prácticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.innovemosdoc.cl/publicaciones/Alfabetizacion.pdf>
- Unesco. (2008a). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [Documento para debate, primera versión]. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Unesco. (2008b). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [Síntesis del debate]. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/sintesisdebate.pdf>
- Villarreal, C. (1995). La enseñanza universitaria: De la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/258/215>



Cómo citar este artículo en APA:

Hernández-Segura, A. M. y Flores-Davis, L. E. (Mayo-agosto, 2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.8>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

