



Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio

A critical look on early grade literacy in the preservice teacher education program of the Primary School career at the Rodrigo Facio Campus of the University of Costa Rica

Volumen 20, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-21

Jéssica Araya Ramírez
Catalina Ramírez Molina

Citar este documento según modelo APA

Araya Ramírez, Jéssica. y Ramírez Molina, Catalina. (2020). Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41611

Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio

A critical look on early grade literacy in the preservice teacher education program of the Primary School career at the Rodrigo Facio Campus of the University of Costa Rica

Jéssica Araya Ramírez¹
Catalina Ramírez Molina²

Resumen: Este artículo resume los hallazgos de la investigación “La formación inicial docente en lectoescritura inicial de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica”, específicamente la que se imparte en la Sede Rodrigo Facio. El estudio analizó la formación docente inicial en relación con la lectoescritura, se condujo con una metodología de orientación cualitativa-descriptiva y se desarrolló de julio 2018 a julio 2019. Los datos se recolectaron y analizaron a partir de la triangulación de información obtenida de tres fuentes: (1) mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial (LEI), once programas de cursos de la carrera de primaria a partir de tres dimensiones: Desarrollo infantil, Conocimiento de la LEI y Evaluación del aprendizaje; (2) ocho entrevistas al cuerpo docente formador (DF) y doce entrevistas al cuerpo docente en formación (DeF); y (3) cinco observaciones de aula universitaria. Los resultados sugieren que el hilo entre los programas de formación, la práctica de clase desarrollada por el cuerpo de DF y el conocimiento práctico que requiere el grupo de DeF para enseñar lectoescritura requieren mayor integración y articulación. Las implicaciones de estos hallazgos ameritan ser revisadas y analizadas por quienes coordinan la carrera de Educación Primaria y fungen como formadores de formadores. La concordancia de los programas de los cursos a lo que recomienda la evidencia investigativa para el desarrollo efectivo de las habilidades para leer y escribir en el presente siglo, es necesaria.

Palabras clave: Investigación curricular, lectoescritura inicial, formación inicial docente, educación superior

Abstract: This article summarizes the findings of the research study "Pre-service teacher training in early grade literacy (EGL) for the Primary Education major at the University of Costa Rica", specifically the one taught at the Rodrigo Facio branch. The study analyzed EGL pre-service teacher training, was conducted with a qualitative-descriptive methodology and took place from July 2018 to July 2019. Data were collected and analyzed based on the triangulation of information obtained from three sources: (1) mapping of pre-service teacher training curricula in the area of EGL including eleven courses covering the following three dimensions: Child Development, Knowledge of EGL Content and Evaluation of Learning; (2) eight interviews with teacher trainers and twelve interviews with teachers-in-training; and (3) five observations of university classrooms. The study results suggest that the link between the pre-service training programs, the classroom practice developed by the teacher trainers, and the practical knowledge required by the teachers-in-training to teach EGL requires greater integration and articulation. The implications of these findings need to be reviewed and analyzed by those who coordinate the Primary Education degree and those who serve as teacher educators. It is necessary to align course curricula to what evidence recommends for effective development of literacy skills in this century.

Key words: Curricular research, initial reading and writing literacy, initial teacher training, higher education

¹ Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Dirección electrónica: jessica.araya@ucr.ac.cr, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1953-6003>

² Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Dirección electrónica: catalina.ramirez_m@ucr.ac.cr ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1467-2604>

Artículo recibido: 15 de noviembre, 2019

Enviado a corrección: 31 de marzo, 2020

Aprobado: 20 de abril, 2020

1. Introducción

La investigación *La formación inicial docente en lectoescritura inicial de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio*, fue una iniciativa de la Red para la Lectoescritura inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) desarrollada en conjunto con el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Esta alianza ofreció la oportunidad de indagar con una mirada crítica los programas de los cursos que ofrece la carrera de Primaria, con el propósito de identificar las brechas y fortalezas en la formación inicial en la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI).

El estudio se condujo considerando dos premisas centrales. Por un lado, que la calidad de la instrucción de la lectura y escritura depende, en gran medida, del dominio del educador sobre estas áreas y de sus conocimientos sobre cómo enseñarlas. Se hace necesario, por tanto, que el cuerpo de docentes en formación (DeF) adquiera conocimientos teóricos y prácticos sobre el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir, y su evaluación, a partir de los cuales regular su práctica. Por el otro, que la población docente también debe conocer el proceso de desarrollo humano durante la niñez como resultado de la influencia recíproca de las características biológicas y el contexto físico, social y cultural, para incidir adecuadamente en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial.

En Costa Rica, en el año 2016, se ofertaron treinta carreras universitarias vinculadas a la educación primaria. De éstas, sólo tres estaban acreditadas ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Este dato revela que 58% del cuerpo docente adquirió su formación en universidades privadas, 23% se preparó únicamente en instituciones públicas y 19% tenía una educación mixta, es decir, obtenida tanto en centros estatales como privados (Sexto Informe del Estado de la Educación, 2017). Las instituciones públicas tienen poco control en el otorgamiento de títulos a profesionales educativos, a lo que se suma que el Ministerio de Educación Pública carece de normativas con criterios pertinentes de formación académica para la selección del cuerpo docente. Estos dos aspectos “constituyen una debilidad importante del país que dificulta contar con el cuerpo docente calificado para atender las demandas educativas nacionales” (Chaverri y Sanabria, 2010, cfr. pp. 11-15).

En las evaluaciones nacionales e internacionales, Costa Rica utiliza dos herramientas, una de carácter local llamada “Pruebas nacionales diagnósticas de II Ciclo” (PND), y otra internacional que aplica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

Educación (LLECE) para América Latina y el Caribe de la Unesco. En 2008 el país participó por primera vez en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y en 2013 en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Treviño et al., 2015). Los resultados de estas evaluaciones mostraron que el estudiantado de primaria apenas lograba habilidades y destrezas básicas en las diferentes materias. El informe señala que, aunque Costa Rica se ubica junto a Chile y Uruguay entre los países que obtuvieron mejor puntuación promedio en América Latina, “la mayoría de los y las estudiantes costarricenses tiende a ubicarse en el primero y segundo de los niveles de desempeño evaluados, que son los más bajos” (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p.145).

Los datos mencionados motivaron la indagación en el país de los procesos formativos del profesorado de primaria en la enseñanza de la lectoescritura inicial. En este artículo se exponen los hallazgos de la investigación realizada, con el propósito de promover la discusión y diálogo en las instituciones participantes sobre los ajustes que los programas de estudio deberían experimentar, a fin de mejorar la consistencia entre la formación de futuros docentes que enseñarán a leer y escribir, y lo que la literatura investigativa sugiere.

Se espera que, a partir de los resultados de este estudio, se emprendan iniciativas de reflexión en los equipos de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica de la Sede Rodrigo Facio, y en las personas encargadas del diseño de políticas curriculares y de formación continua de docentes a nivel nacional y regional.

Se reconoce que no es posible llegar a conclusiones definitivas sobre un tema tan amplio mediante una sola investigación, por tanto, los resultados que aquí se presentan requieren ser contrastados desde enfoques interdisciplinarios e involucrando en la discusión a una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI. La investigación realizada es solo un peldaño, pero contundente, que respalda esfuerzos que aseguren a la niñez centroamericana ventanas de oportunidad que solo podrían abrirse como resultado de experiencias significativas de aprendizaje de la lectoescritura, apoyados en la evidencia científica.

Para consultar el referente teórico, las preguntas de investigación y los detalles regionales metodológicos de la investigación se sugiere leer el artículo introductorio de esta sección, denominado ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional.

Ver marco teórico general de la la RedLei [aquí](#).

A continuación, se presentan la metodología, los hallazgos, las conclusiones, las limitaciones y las recomendaciones del estudio específico que se desarrolló en Costa Rica.

De aquí en adelante se denominará al cuerpo docente formador con las siglas (DF) y al cuerpo docente en formación con las siglas (DeF). Además, cuando se cita la palabra docentes se refiere a hombre y mujer.

2. Metodología

En el artículo introductorio de esta sección se describe el diseño, las técnicas y el modelo de análisis de datos construido para aplicarse de manera común en los cinco países en dónde se condujo la investigación regional de la RedLEI. En este apartado solo se mencionan las unidades de análisis e información específica del contexto costarricense.

2.1 Unidades de análisis

La unidad de análisis de la investigación es la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR), de la Sede Rodrigo Facio. El programa consiste en una formación generalista de las diversas áreas del currículo escolar y de conocimientos complementarios. Se ofrecen dos niveles de grado, el bachillerato de 144 créditos y la licenciatura de 36 créditos.

Se revisaron los programas de 48 cursos del plan de estudios de la Carrera. Once cursos, relacionados con la lectoescritura inicial, fueron mapeados y analizados según las categorías definidas. Asimismo, se entrevistaron a cuatro docentes formadores que en los últimos dos años han impartido al menos un curso en didáctica de la lengua. Además, se entrevistaron a seis docentes en formación. A cada DF y DeF se le entrevistó en dos ocasiones, a fin de retroalimentar en la segunda la información obtenida en la primera. El grupo de personas entrevistadas correspondiente a los DeF se eligió con base en el promedio ponderado de matrícula (en escala de notas de 10 a 8) y su disponibilidad de tiempo. Posteriormente se realizaron cinco observaciones de aulas donde transcurre la formación. Se observaron sesiones de un solo curso debido a que fue el único que se impartió durante el semestre en el cual se hizo el trabajo de campo.

2.2 Diseño de los instrumentos de investigación

A partir de las preguntas de investigación y el marco conceptual se diseñaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: matriz para mapear los cursos seleccionados, guía de entrevistas semiestructurada para el cuerpo docente formador (DF) y en formación (DeF), y guía de observaciones de aula. La versión inicial del diseño de los instrumentos fue propuesta por el equipo de asesoras de la investigación y, luego, revisada y completada por el equipo de investigación en plenaria en un taller regional destinado a este fin.

2.3 Recopilación de datos y métodos de investigación

Con base en la guía previamente construida, se registraron todas las notas crudas o primarias de las respectivas observaciones en las que, además, se incluyeron anotaciones sobre los elementos a profundizar. Las entrevistas se realizaron de manera individualizada y se grabaron en casetes de audio con el objetivo de hacer posteriormente el análisis de contenido mediante el instrumento diseñado para tal fin. El trabajo de campo se realizó en los meses de setiembre, octubre y noviembre de 2018. En febrero de 2019 se hicieron nuevas entrevistas a docentes formadores y en formación con el objetivo de retroalimentar y dialogar sobre algunas de las respuestas que dieron en la primera conversación.

2.4 Análisis de datos

El equipo de investigación regional recibió capacitación en el uso del software MAXQDA para análisis de variables cualitativa. La herramienta digital sirvió de apoyo para la organización de los datos y su análisis posterior. Una vez realizado el mapeo de los datos de las entrevistas y observaciones, se elaboró un árbol de categorías, a partir del marco conceptual del estudio, que fue utilizado para la codificación del material recolectado. El primer árbol de categorías fue revisado y consensado en un taller regional del equipo de investigación. Después de analizarlo, se agregaron ámbitos complementarios a cada dimensión. Estos surgieron de la propia información recolectada, así como de categorías que se denominaron “generales” debido a que no se relacionaban directamente con los ámbitos de las tres dimensiones del marco conceptual: Desarrollo Infantil, Conocimiento de la lectoescritura inicial (LEI) y Evaluación de los aprendizajes.

Una vez definida la versión final del árbol de categorías de análisis, el equipo de investigadoras nacionales inició la codificación con la ayuda del software MAXQDA, proceso

que, al finalizar, permitió recuperar los segmentos para el análisis de tipo categorial que facilitó responder las preguntas de investigación: 1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué deben saber y poder hacer las docente y los docente para una instrucción efectivas? 2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual? 3. ¿En qué se diferencia el plan de estudios prescrito del realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial? Para contestar la primera pregunta se utilizó la información del mapeo de los planes de estudio que fue codificada en las categorías directamente relacionadas con las tres dimensiones del marco conceptual.

La triangulación de datos de diferentes fuentes permitió responder la segunda y la tercera pregunta. Para ello, se analizó la información obtenida del mapeo de las tres fuentes -currículo, entrevistas y observaciones- organizadas en categorías relacionadas con las dimensiones del marco conceptual y las generales. Al finalizar la etapa de codificación se realizó un taller regional durante el cual se discutieron los hallazgos y se definieron los criterios para escribir los informes de investigación por país. En el mismo taller se proporcionaron herramientas para que cada miembro del equipo de investigación realizara la revisión y edición de su documento final.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación de acuerdo con los propósitos del estudio:

3.1 Alineación del plan de estudios de formación docente inicial con la evidencia actual sobre cómo la niñez aprende a leer y qué debe saber y poder hacer el cuerpo docente para enseñar con éxito la lectura

El mapeo de los programas de los cursos relacionados o complementarios con la didáctica de la lengua de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la UCR, de la Sede Rodrigo Facio, se contrastó con el marco conceptual citado anteriormente. Los hallazgos en cada una de las dimensiones se exponen a continuación.

3.1.1 Dimensión 1. Desarrollo infantil

Existe ausencia de los siguientes ámbitos: Etapas del aprendizaje de la lectura y escritura, Teorías acerca de cómo el cerebro aprende a leer y escribir, Bilingüismo y transferencia del aprendizaje de L1 (lengua materna) a L2 (segunda lengua). La falta de estos ámbitos en un programa de formación de futuros docentes sugiere una limitación latente que podría obstaculizar la enseñanza y la formación de docentes de calidad respecto a la didáctica de la LEI. En la Tabla 1 se describen los ámbitos que se incluyen y su enfoque.

Tabla 1
Dimensión 1. Ámbitos del Desarrollo infantil en los programas de formación

Ámbitos	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Referencias
Teorías del desarrollo	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	*ND	4 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar: Aproximaciones a la Neurociencia	*ND	7 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y actualizada
Teorías del aprendizaje y la motivación	FD- 0159 Fundamentos de la educación II	*ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar: Aproximaciones a la Neurociencia	*ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Desarrollo del lenguaje	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	*ND	4 sesiones de 3 horas cada uno	Sin bibliografía específica para este ámbito
	FD-0160 Artes del lenguaje en la educación primaria ND		2 sesiones de 4 horas cada una	Sin bibliografía específica para este ámbito
Fundamentos de enseñanza-aprendizaje de la lectura	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I ND		5 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	*ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada

Fundamentos de E/A de la escritura	FD-0163 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar I	*ND	9 sesiones de 3 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0169 Didáctica de la lengua en el ámbito escolar II	*ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Psicología y sociología de la LEI	FD-0158 Fundamentos de la educación II	*ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
	FD-0138 Procesos de desarrollo y aprendizaje escolar: Aproximaciones a la Neurociencia	*ND	3 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada
Trastornos del desarrollo de la LEI	FD-0181 Didáctica de la lengua III en el ámbito de la educación	*ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada

Nota: *ND: No definido

Fuente: Elaboración propia, 2019

3.1.1.1 Hallazgos por ámbito

Los cursos incluyen los ámbitos de las Teorías del desarrollo, Las teorías del aprendizaje y la motivación, y Psicología y sociología de la lectoescritura mediante contenidos que abordan el desarrollo cognitivo, social, psicomotor y emocional. A través de ellos se enseña acerca de cómo los factores ambientales, sociales y culturales afectan el aprendizaje. Sin embargo, no se encontró evidencia específica de cómo estos contenidos se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de la LEI.

Sobre desarrollo del lenguaje, en el mapeo se identificó que se aborda el concepto, sin embargo, en los cursos no se hace explícita la discusión y análisis de las etapas de su desarrollo y su importancia para la enseñanza de la LEI. Asimismo, sobre los Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, se incluyen los métodos iniciales para abordar la LEI. Sin embargo, la propuesta curricular carece de contenidos sobre la transición de los conocimientos iniciales a la comprensión lectora y la expresión escrita. En cuanto al ámbito relativo a los trastornos del desarrollo de LEI, el mapeo reveló un abordaje teórico que no prepara para reconocerlos y referirlos a un equipo multidisciplinario que le dé el tratamiento pertinente.

En general, en esta dimensión es posible identificar que los ámbitos son abordados a nivel teórico con escasa vinculación de los temas a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura.

3.1.2 Dimensión 2. Conocimiento de la Lectoescritura Inicial (LEI)

Los ámbitos: Concepto de lo impreso, Principio alfabético, Conexiones entre lectura y escritura, Fluidez de la lectura y Grafo motricidad no están incluidos como objetivos o contenidos vinculados al conocimiento de la lectoescritura. La escritura y la lectura se visualizan como actividades separadas, lo que sugiere que se abordan como productos y no como procesos. En la tabla 2 se describen los ámbitos incluidos:

Tabla 2
Dimensión 2. Conocimiento del contenido sobre LEI

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

Nota: *ND: No definido

Fuente: Elaboración propia, 2019

3.1.2.1 Hallazgos por ámbito

El ámbito de la Conciencia fonológica se desarrolla únicamente a través de la lectura de documentos, construcción de materiales y análisis de videos. No se especifica en la metodología otras formas de abordarlo. Esto mismo sucede con los ámbitos de Vocabulario y Lenguaje oral. Ambos se usan para referirse a la producción oral y escrita, pero no se explican su tratamiento didáctico o las estrategias más adecuadas para su instrucción y vinculación con el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, el ámbito de comprensión lectora se aborda a nivel teórico pues el cuerpo docente formador (DF) no realiza prácticas de modelaje sobre cómo enseñarla. La forma en que éste se propone no anticipa que los DeF comprenderán que es un proceso cognoscitivo dinámico.

El ámbito de Expresión escrita se reconoce en el plan de formación (PF) como medio de desarrollo personal y profesional y se analizan sus principios didácticos, pero no se especifica en la metodología cómo se enseñará.

A través de las prácticas docentes, el grupo de DeF debe aplicar estrategias y técnicas para fomentar la expresión escrita del estudiantado. Sin embargo, las prácticas están orientadas a que se aprenda cómo hacerlo entre DeF y no a experimentar su instrucción en actividades con la población escolar. Sobre el ámbito de Convenciones de lectura y escritura los PF indican que la ortografía es fundamental para la lectoescritura y la lectura, lo cual constituye una idea reduccionista de la producción escrita. La comprensión que se logra de los contenidos de esta dimensión se reduce a lo teórico. Los cursos mapeados sugieren una mediación pedagógica débil y poco explícita.

3.1.3 Dimensión 3. Evaluación

Se encontró un solo curso de formación generalista que se refiere a la evaluación del aprendizaje, pero no se orienta a la instrucción de la LEI. Los cursos de didáctica de la lengua no integran este ámbito a la formación docente. En la Tabla 3 se resume cómo se abordan los ámbitos en este único curso que enseña sobre evaluación pero en términos generales.

Tabla 3
Dimensión 3. Evaluación del aprendizaje en los programas de formación

Ámbitos	Cursos	Enfoque teórico	Tiempo	Referencias
Propósito de la evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	2 sesiones 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada. Sólo se presenta una referencia para abordar el tema.
Tipos de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	5 sesiones de 4 horas cada una	No es posible ubicar información específica porque los textos citados son generales
Evaluación de los aprendizajes	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	1 sesión de 4 horas cada una	No es posible ubicar información específica porque los textos citados son generales
Diseño de herramientas de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	2 sesiones de 4 horas cada una	Pertinente y medianamente actualizada. Sólo se presenta una referencia para abordar el tema.
Aplicación de herramientas de evaluación	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	No se especifica en el programa del curso	No es posible ubicar información específica porque los textos citados son generales
Interpretación y uso de los resultados	OE-1029 Evaluación para la educación primaria	*ND	No se especifica en el programa del curso	No es posible ubicar información específica porque los textos citados son generales

*Nota: *ND: No definido.*
Fuente: Elaboración propia, 2019

3.1.3.1 Hallazgos por ámbito

En relación con los ámbitos: propósitos de la evaluación, tipos de evaluación y evaluación de los aprendizajes, los cursos presentan el análisis de las bases teóricas y metodológicas fundamentales de la medición y evaluación educativa. Sobre los ámbitos: Diseño de herramientas de evaluación e interpretación y Uso de resultados del proceso de evaluación, se identificaron objetivos y contenidos que hacen mención del conocimiento de medios de

evaluación. Sin embargo, como aspecto práctico se encontró únicamente la instrucción de que cada DeF debe preparar un modelo de prueba escrita. Asimismo, el ámbito aplicación de herramientas de evaluación se menciona en los objetivos, pero no aparece en el cronograma, por lo que es difícil afirmar que se incorpora a cabalidad como contenido.

En general, la carrera no cubre la dimensión 3: evaluación de los aprendizajes relacionados con los procesos de la lectoescritura inicial, lo cual es un gran desacierto en la formación de docentes. Al respecto, Mendoza (2003, p. 431) señala que “algunas causas de la incoherencia de la evaluación se resumen en aspectos tales como que no se sabe qué evaluar, se potencian los conceptos por ser más fáciles de reproducir en el aula, no se especifican habilidades observables produciendo el desconcierto y el vacío, se olvidan los aspectos funcionales y formativos, se abusa del concepto de evaluación formativa con un discurso vago”.

La información analizada indica que la formación docente cubre sólo 18 de los 33 ámbitos en las tres dimensiones consideradas. La conclusión, por tanto, es que el currículo de la carrera en el área de la lectoescritura se alinea parcialmente a lo que recomienda la evidencia investigativa. El enfoque de lo que se ofrece es, además, más teórico que práctico.

3.2 Las fortalezas y las brechas del plan de estudio de formación inicial docente en relación con la evidencia científica

El análisis de los cursos de la carrera, de las observaciones de aula, y de entrevistas a DF y DeF, a la luz de las dimensiones para la enseñanza de la LEI y de las categorías generales, revela un conjunto de brechas y fortalezas que se detallan a continuación.

La ausencia de los ámbitos en las tres dimensiones tiene una implicación directa en las prácticas pedagógicas y es un indicador desafortunado que no se detiene allí. Lo grave ocurre cuando se ofrece a la niñez un acercamiento instrumental a la lectoescritura, lo que Emilia Ferreiro (1991) denomina “alfabetización para el pizarrón”: comprender mensajes simples, saber firmar, leer libros con léxico y sintaxis simplificada. Esta práctica conduce a un déficit que arrastran muy mal los infantes durante toda su formación escolar.

En relación con las categorías generales, se identifican como brechas el enfoque teórico que los DF dicen desarrollar en sus clases de lengua, algunas prácticas pedagógicas, el uso poco adecuado de los medios didácticos, y los espacios limitados de práctica-supervisión y acompañamiento para DeF. A esto se suma la escasa cultura lectora, el

desconocimiento sobre estándares nacionales de lectura, y la selección de bibliografía poco pertinente y desactualizada para los cursos y la evaluación del aprendizaje, entre otras.

Se evidencia que los programas de formación a docentes carecen de más de la mitad de los ámbitos considerados por la evidencia investigativa como conocimientos clave para la enseñanza efectiva de la LEI. Los otros 14 ámbitos que son impartidos en uno o varios programas de formación representan fortalezas. Las categorías generales permiten explorar cómo se imparten esos ámbitos y de qué manera facilitan o no el conocimiento de la LEI de DeF. En los programas de los cursos analizados se abordan adecuadamente los aspectos teóricos del desarrollo infantil. Los programas están dotados de contenidos que los docentes requieren dominar para ejercer su práctica docente. Sin embargo, persiste la brecha de que estos conocimientos teóricos se ofrezcan desconectados de tareas prácticas y vitales para enseñar la LEI.

En cuanto al Conocimiento de la LEI, se encontró que existe en DF y DeF un dominio teórico sobre las habilidades previas para abordar la lectoescritura, sin embargo, en las respuestas de las entrevistas escasamente se refieren a cómo aplicar estos conocimientos de manera práctica en el aula. El grupo de DeF, por ejemplo, no están aprendiendo lo suficiente sobre cómo enseñar la comprensión lectora porque hacen falta el modelaje, una visión del proceso, tiempo de asimilación y evaluación continua. Además, de acuerdo con el mapeo de los programas de cursos la enseñanza de la ortografía resulta ser muy importante en la formación de educadores y pareciera ser el contenido medular del aprendizaje de la expresión escrita.

En la dimensión de desarrollo infantil, tanto DF como DeF se refieren a ésta solamente a nivel teórico, sin hacer explícita su importancia concreta en los procesos de la lectoescritura.

Con respecto a la dimensión evaluación del aprendizaje de la LEI, los hallazgos no son favorables a lo que dice la evidencia investigativa. La formación docente en el área de lengua no contempla esta dimensión en el diseño de sus cursos. Posiblemente este contenido se enseña en el curso de evaluación general que reciben DeF en el tercer año de carrera.

La ausencia de un enfoque teórico que oriente la enseñanza de la LEI según el plan de estudio prescrito y las prácticas pedagógicas orientadas constituye una brecha significativa. En este sentido, se hace necesaria, articular aún más la didáctica de la lengua, desde su

estatus científico, con los diversos enfoques teóricos de enseñanza y con el enfoque comunicativo funcional.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, éstas se centran en el desarrollo de clases magistrales, trabajos grupales y exposiciones, éstas últimas llevadas a cabo por DeF que aún no tienen conocimiento teórico y práctico de la lectoescritura. Estas exposiciones parecen ser colaborativas y dinámicas, pero al final son fuente de confusiones conceptuales y prácticas para el grupo de estudiantes. La brecha está en que para enseñar contenidos de LEI el cuerpo de DF recurren a la narrativa de su experiencia personal que, aunque puede ser significativa, es insuficiente para la formación de calidad.

Con respecto a los medios didácticos, DeF y DF adoptan una visión reduccionista, pues en sus explicaciones los circunscriben exclusivamente a materiales didácticos. Se hizo evidente una confusión teórica y práctica de estos términos que al final puede pesar mucho en la práctica docente. Asimismo, las prácticas para DeF se centran en observaciones de aula y aplicación de planes. Hay un único curso de práctica docente durante el cual son supervisados por 12 semanas que el grupo de DeF considera insuficiente para aplicar el conocimiento adquirido.

En las categorías de estándares de lectura y cultura lectora, no se encuentran fortalezas. Este es un hallazgo desafortunado, debido a que la carrera de primaria oferta un único curso de literatura infantil. El Séptimo Informe del Estado de la Educación (2019) recientemente develó un dato que confirma esta brecha. El 74% de los profesores y las profesoras de primaria no leen individualmente, no leen en el aula y mencionan que si lo hacen es por obligatoriedad.

Es importante señalar que la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio, está acreditada por una agencia reconocida que norma las características y habilidades que debe tener su cuerpo de DF. Las habilidades incluidas en el perfil docente incluyen conocimiento sólido en el área de la disciplina que se imparte, experiencia como docente en el contexto escolar, habilidades para la realización de investigaciones y publicación de artículos científicos y desarrollo de la acción social. Asimismo, la Universidad de Costa Rica también cuenta con un centro de evaluación académica (CEA). El cuerpo docente es evaluado semestralmente por sus estudiantes. Estas normativas son una fortaleza.

Una brecha del grupo de DF es que solo dos de cinco cuentan con la especialidad de didáctica de la lengua y la literatura, mientras el resto no ha tiene especialidades vinculadas

a la enseñanza de la LEI. En los últimos cinco años solo una persona del cuerpo docente ha hecho estudios actualizados en contenidos específicos de la LEI.

Asimismo, la evaluación sigue siendo una información para DF que no se usa para que DeF revisen y comprendan su progreso en las habilidades ya adquiridas y en aquellas que están por adquirir para poder enseñar.

Las brechas en la formación inicial del profesorado de primaria de la Universidad de Costa Rica, de la Sede Rodrigo Facio, apelan a una transformación, ya que se debe responder a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura como una competencia indispensable para el cumplimiento de la Ley Fundamental de Educación (art. 13). Las brechas encontradas alertan sobre la urgente necesidad de establecer reformas que ofrezcan al país un profesorado con conocimientos y destrezas de calidad para así asegurar a los niños y las niñas oportunidades reales de progreso educativo.

3.3 Diferencia entre el plan de estudios prescrito y el aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial

Se trianguló la información obtenida en el mapeo de los programas de Formación Inicial Docente (FID) con la adquirida en las entrevistas al grupo de docentes en formación y docentes formadores, y las observaciones de aula en relación con las dimensiones y categorías generales establecidas para el estudio. Los resultados se presentan según las tres dimensiones del marco conceptual.

3.3.1 Dimensión 1. Desarrollo infantil

En relación con las teorías del desarrollo, teorías del aprendizaje y la motivación y desarrollo del lenguaje se observó congruencia entre la información obtenida en el mapeo, y la obtenida en las entrevistas a docentes formadores. En ambas se constató que existe conocimiento sobre estos aspectos. Sin embargo, se evidenció la necesidad de que en los programas prescritos se haga explícita la relación entre estos conocimientos y el aprendizaje de la LEI. En las entrevistas y en las observaciones se constató que esta relación no forma parte del conocimiento y praxis del grupo de DF.

Sobre los ámbitos de fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura el mapeo permitió saber que se reducen al abordaje de los métodos de la lectoescritura inicial. Al confrontar este hecho con las entrevistas aplicadas a docentes y las docentes formadoras, se confirmó que hay dominio de los fundamentos de la lectura y la

escritura en términos de los métodos que DeF deben desarrollar con las niñas y los niños. Los ámbitos de Psicología y sociología de la lectoescritura y Trastornos del desarrollo de LEI se presentan desde lo teórico y de manera general. En las entrevistas no se refirieron a estos ámbitos y en las observaciones no se encontró información relacionada.

3.3.2 Dimensión 2. Conocimiento de contenido de LEI

Sobre el ámbito del Conocimiento fonológico, en las observaciones y en el mapeo se conoció del desarrollo de esta temática a través del análisis de lecturas, proyección de videos y construcción de materiales, sin embargo, en las entrevistas realizadas no se observó un manejo profundo de este ámbito y su relación con la LEI. Asimismo, sobre los ámbitos del Vocabulario y el Lenguaje oral, sólo se encontraron indicios en el mapeo de contenidos relacionados con estas áreas, entre ellas vocabulario y técnicas para desarrollar la expresión oral. En las entrevistas y observaciones, el cuerpo docente en formación y los formadores no hicieron referencia a este tema.

En el ámbito de la comprensión lectora, de acuerdo con el mapeo, el acercamiento del docente en formación es teórico. No se plantean prácticas para modelar la instrucción de este conocimiento a la niñez. En las entrevistas, el grupo de DF mencionan que las fichas de lectura independiente son el tipo de material para abordar este conocimiento. En cuanto a las entrevistas aplicadas a DeF, afirman que es necesario desarrollar estrategias para abordar el análisis del texto. Asimismo, para el ámbito de expresión escrita se encontró que el cuerpo docente en formación debe investigar sobre el tema y posteriormente exponer, pero no se conoció si hay modelaje explícito para desarrollar dicha actividad. En las entrevistas sostenidas con docentes en formación se encontró que, en general, se tiene una visión normativa de la expresión escrita y no de proceso de producción de conocimiento. En cuanto al ámbito de las convenciones de la escritura, la ortografía emergió como un elemento medular en el abordaje de la escritura, particularmente en el mapeo. La ortografía es el aspecto al cual se le dedica más tiempo en la formación, con un despliegue amplio de enfoques y métodos. Las habilidades implicadas en la LEI, tales como lateralidad, espacialidad y discriminación auditiva, se abordan en los programas de curso mediante exposiciones. En las entrevistas aplicadas tanto a docentes formadores como en formación se evidenció que tienen conocimiento sobre percepciones sistematizadas.

3.3.3 Dimensión 3. Evaluación

En esta dimensión, los ámbitos se definen de manera teórica en un curso, sin vincularse al área de la LEI. Sobre los propósitos de la evaluación y la evaluación de los aprendizajes se encontró que no son aspectos considerados en los programas de cursos. Sobre el ámbito tipos de evaluación, sólo un docente formador entrevistado afirmó que “lo que trato de trabajar es que los estudiantes tengan una comprensión de los tres tipos de evaluación que existen: diagnóstica, formativa y sumativa” (DF-1). El resto de personas entrevistadas no mencionaron nada al respecto. Estos hallazgos sugieren que en el grupo de docentes en formación no hay suficiente claridad sobre los distintos tipos de evaluación para abordar la lectoescritura.

En cuanto al ámbito Diseño de herramientas de evaluación, aplicación de herramientas de evaluación e interpretación y uso de resultados, no se cubre de forma amplia en la carrera según uno de los docentes formadores entrevistados.

En conclusión, la evaluación de la lectoescritura es un vacío en la formación de docentes. El curso OE-1029, Evaluación en la educación primaria, es de formación general y no cubre los objetivos del qué, cómo y para qué se evalúa la LEI.

3.4 Categorías generales

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

El enfoque teórico de la lectoescritura no se detalla en la formación docente. Se ofrece únicamente un enfoque pedagógico general, bajo el término de pedagogía crítica, que orienta la enseñanza que ofrece el plan de estudio de la carrera. Si esto se coteja con las entrevistas, es posible confirmar que no existe una posición sobre el enfoque que debería estar gestando la formación docente sobre didáctica de la lengua. Aunado a ello, acerca de las prácticas pedagógicas de LEI, tal como se evidenció en el mapeo, en los programas de los cursos se utilizan las clases magistrales, las demostraciones, el trabajo grupal y las exposiciones como estrategias para desarrollar los contenidos de la LEI. Sin embargo, no se dijo explícitamente en las entrevistas cómo el grupo de formadores modela el quehacer docente en sus estudiantes de magisterio. Asimismo, en las observaciones se constató que el trabajo grupal y las clases magistrales son parte de la metodología para desarrollar los contenidos de la LEI, pero no se vieron actividades de modelaje.

En cuanto a los medios didácticos -materiales y recursos- en el mapeo se identificó el uso de algunos, tales como la cartelera o la prueba de audición cooperativa, sin embargo, dicho uso no es parte explícita de los objetivos y contenidos de los cursos. Los datos sugieren que es un aspecto aislado al propósito general del programa de formación, por lo tanto, es posible inferir que hay diferencias entre lo que se prescribe y se enseña. En las entrevistas a DF se mencionó que trabajan materiales con sus estudiantes (DeF), sobre todo fichas de lectura, tarjetas de palabras, la construcción de una cartelera, juegos para abordar la ortografía y la conciencia fonológica. De lo anterior se deduce que, en la perspectiva del formador, es importante que esos materiales sean aplicados en contextos reales, con escolares. En relación con la práctica para docentes en formación, en el mapeo de cursos se evidenció que una de las formas de estar en contacto con el contexto de trabajo es mediante observaciones y planeamientos didácticos, sin embargo, las actividades de campo se realizan sin ninguna supervisión. Únicamente hay acompañamiento para elaborar los planes de aula.

En relación con la evaluación del aprendizaje, el mapeo fue la única fuente de información. Se concentra en la aplicación de pruebas escritas (un porcentaje entre el 50 al 60% del contenido total) en cada curso, y la evaluación de informes de lecturas, observaciones y planeamientos. La forma de evaluar es sumativa y carece del componente formativo. Respecto al ámbito de estándares de lectura, ninguna de las fuentes de información ofreció evidencias de su existencia. A nivel de país los estándares en lectura tampoco existen lo que indica un vacío a llenar por el Ministerio de Educación Pública y las universidades.

El conocimiento del currículum nacional que se espera que se enseñe, es un aspecto que se contempla. En este caso, en los programas de los cursos analizados y las percepciones de DeF y DF se visualiza que este aspecto se aborda de manera crítica y se relaciona con las prácticas en el aula que se realizan en los cursos de lengua de la carrera.

Por último, en cuanto a la bibliografía, en el mapeo se observó que esta es repetitiva y, en algunos casos, con una cantidad insuficiente de libros y materiales para abordar un contenido. Esta dificultad se minimiza porque la mayoría está actualizada y es accesible para el cuerpo de docentes en formación en las bibliotecas de la universidad. En las entrevistas realizadas se constató que no hay un conocimiento amplio de autores que constituyan referentes, lo que sugiere poco manejo de las teorías que sustentan el aprendizaje de la LEI. Al respecto, se hace necesaria una revisión integral de la bibliografía de los cursos, así como

fortalecer las estrategias de la carrera para que DF y DeF alcancen un mayor dominio de autores clave que permitan fundamentar su discurso académico y profesional.

A manera de conclusión, los datos del mapeo, entrevistas y observaciones revelan que, en las categorías generales, únicamente se encontró congruencia en la relacionado con el conocimiento al currículum nacional. En los otros aspectos se presentan serias diferencias entre lo que se dice que se va a enseñar y lo que realmente se enseña, sobre todo en lo relativo a las metodologías de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, por lo que es necesaria una reflexión crítica que mejore la formación docente a la luz de lo que enseña la evidencia científica.

4. Conclusiones

Los resultados indican que el plan de estudios de formación está parcialmente alineado con la evidencia científica actual. Se abordan un poco más de la mitad de los ámbitos de las dimensiones del marco conceptual (18 ámbitos de la LEI de los 33). Se encontró evidencia de una ausencia importante en el desarrollo de estas dimensiones y de que las que se abordan, lo hacen con una inclinación más teórica que práctica.

No existe un enfoque teórico claramente definido que permita retroalimentar y organizar mejor los contenidos de la LEI, así como la forma metodológica que deben implementar los DF; en este sentido, el modelaje o demostración se contempla muy poco en el discurso de los DF y por ende en los DeF.

La investigación revela que la principal diferencia entre el plan de estudios prescrito y el realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente está en dos aspectos medulares: en primer lugar, existe evidencia de que los programas de formación cubren ciertos ámbitos, sin embargo, debe realizarse una revisión integral de los programas de los cursos de acuerdo con las debilidades señaladas en el presente estudio, en el que se hace necesario más especificidad de lo que se aborda de manera teórica y cómo debe operacionalizarse en la práctica de aula, de tal manera que exista mayor evidencia de la relación teórico-práctica.

Las brechas encontradas representan una oportunidad para que a lo interno de la carrera se generen reflexiones y rutas de acción para mejorar. Asimismo, este estudio puede ser ampliado y animar la formulación de nuevas preguntas de investigación para superar las brechas en la formación inicial del profesorado

Finalmente, a partir de los hallazgos se plantean recomendaciones para favorecer la instrucción en la formación docente en el área de la didáctica de la lengua:

- Definir un enfoque teórico que permita determinar los objetivos y contenidos de la formación docente, así como las prácticas pedagógicas deseables basadas en la evidencia actual, derivada de la investigación.
- Reestructurar cada uno de los programas de formación considerando los resultados del presente estudio, que revela las brechas de dimensiones y ámbitos en los contenidos de los cursos.
- Incorporar la evaluación de los procesos de lectoescritura en los programas de cursos de la LEI.
- Analizar a profundidad las prácticas pedagógicas existentes con acompañamiento del personal docente formador.
- Elaborar un perfil específico del cuerpo docente formador que enseñan la didáctica de la lengua.

5. Limitaciones

Debido a que la etapa de trabajo de campo se realizó en el segundo semestre sólo fue posible realizar observaciones en un curso de didáctica de la lengua, ya que los demás se imparten en los primeros semestres.

6. Agradecimientos

Se agradece la colaboración del Profesor Claudio Vargas Fallas Coordinador de la Sección de Educación Primaria (período 2018-2019) para realizar el trabajo de campo de la investigación.

7. Referencias

- Chaverri Chaves, Diego. y Sanabria Hernández, Marcela. (2008). Estudio comparativo entre los programas que ofrecen tres universidades públicas y siete privadas del país en la Carrera de I y II Ciclos de la Educación General Básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-3
- Ferreiro, Emilia. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Pearson

Plan de Estudio. (2016). Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Universidad de Costa Rica

Programas de cursos. (2016). Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Universidad de Costa Rica

Programa Estado de la Nación. (2017) Sexto Informe Estado de la Educación. San José C.R.: Servicios Gráficos

Programa Estado de la Nación. (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación. San José: Masterlitho

Treviño, Ernesto., Fraser, Pablo., Meyer, Alejandra., Morawietz, Liliana., Inostroza, Pamela. y Naranjo, Eloísa. (2015). Informe de resultados de "Factores asociados de Terce". Santiago de Chile: Orealc-Unesco y Llece.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

