

Investigación de base

La lectoescritura emergente en la educación preescolar costarricense y su relación con las concepciones y prácticas docentes: Un estudio representativo en aulas de transición de tres direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública

Investigador:

Luis Diego Conejo Bolaños
Ana María Carmiol Barboza

San José | 2018

“Esta Investigación se realizó para el capítulo DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, del SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN.

Las cifras de esta investigación pueden no coincidir con las consignadas en el SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 4 |
| Introducción | 5 |
| Desarrollo de la Lectoescritura Emergente | 5 |
| Lectura Compartida de Libros en el Aula..... | 7 |
| Lectura Compartida y Lectoescritura Emergente..... | 8 |
| Calidad de las Interacciones en el Aula Costarricense | 10 |
| Método | 11 |
| Participantes | 11 |
| Docentes..... | 12 |
| Estudiantes de Preescolar | 13 |
| Procedimientos | 13 |
| Instrumentos | 15 |
| Vocabulario | 15 |
| Decodificación o identificación de letras y palabras | 15 |
| Conciencia Fonológica..... | 15 |
| Observación de las Prácticas de Lectura Compartida..... | 16 |
| Opiniones Sobre Lectoescritura Emergente y Obstáculos Encontrados en el Aula Para su Promoción..... | 17 |
| Plan de Análisis | 17 |
| Resultados | 18 |
| 1. Habilidades de Lectoescritura Emergente | 18 |
| 2. Concepciones Docentes Sobre Lectoescritura Inicial | 19 |
| 3. Uso de Estrategias de Lectura Compartida | 23 |
| 4. Relación Entre Lectura Dialogada y Habilidades de Lectoescritura Emergente en Tiempo uno..... | 26 |
| 5. Diferencias Entre las Docentes que Participaron de la Huelga y las que no participaron | 27 |
| 6. Relación Entre Lectura Compartida en Tiempo Uno y Desempeño del Estudiantado en Lectoescritura Emergente en Tiempo Dos | 28 |
| Discusión General | 29 |
| Referencias | 34 |
| Anexo 1 Guía de observación de lectura | 37 |

Resumen

Este estudio tiene como propósito investigar las características de la lectura compartida en el aula y su relación con el rendimiento en lectoescritura emergente en niños y niñas costarricenses en aulas de educación preescolar. Para esto se evaluó un grupo de 320 estudiantes de jardines infantiles del Ministerio de Educación Pública matriculados en 40 centros educativos ubicados en las regiones de Heredia, Puntarenas y San José Norte. Además, se trabajó con 40 docentes profesoras de estos 320 niños y ubicadas en los 40 centros educativos. Las habilidades de lectoescritura emergente de los niños y las niñas, así como las concepciones y prácticas docentes en torno a la lectura compartida, fueron evaluadas a inicios y al final del año lectivo 2018.

Con respecto a las habilidades de lectoescritura emergente, los resultados indicaron que los puntajes de los niños y niñas de direcciones regionales ubicadas en la GAM fueron significativamente mayores que los puntajes de niños y niñas ubicados en direcciones regionales fuera de la GAM. Además, las docentes que habían cursado capacitaciones docentes (ADA y GUIARE) mostraron mejor calidad en la lectura compartida en el aula que las docentes que no habían recibido capacitaciones. Se observó también una relación entre las prácticas docentes de lectura en el aula al inicio del año y los conocimientos de los niños y las niñas en lectoescritura emergente al inicio del año. Al analizar los conocimientos de lectoescritura emergente de los niños y niñas al inicio y al final del año, se determinó que estas habilidades cambian significativamente. Sin embargo, dicho cambio no se encontró relacionado con las prácticas docentes de lectura en el aula. Al interpretar estos resultados, es importante tomar en cuenta la huelga magisterial experimentada por el país durante el año 2018, pues ésta provocó que la muerte muestral en el segundo tiempo de evaluación (al final de año) fuera de un 63 %. Por lo tanto, los resultados sobre el cambio de habilidades de los niños y las niñas desde el principio hasta el final del año provienen únicamente del 37% de los salones de clase que, para el momento de la segunda medición, no se encontraba en huelga.

Este estudio aporta información valiosa sobre los conocimientos de lectoescritura emergente en Costa Rica y por primera vez investiga su cambio a lo largo del tiempo, así como su relación con lo que sucede dentro de las aulas de educación preescolar.

Palabras clave: lectoescritura emergente, lectura compartida, educación preescolar

Introducción

Las habilidades de lectura y escritura representan un requerimiento académico y además son determinantes en la calidad de las interacciones sociales de las personas (Otto, 2015). Estas habilidades presentan un desarrollo continuo durante toda la vida, lo cual significa que su instrucción debe iniciar desde la infancia y continuar en todos los niveles educativos posteriores. Este estudio investiga el desarrollo de la lectoescritura emergente y su relación con la práctica de la lectura compartida en el aula. Conocer de mejor manera cómo mejorar las habilidades de lectoescritura emergente por medio de prácticas docentes específicas resulta de interés. Este estudio está diseñado para ahondar particularmente en la práctica docente de la lectura compartida en el aula, dados los múltiples resultados internacionales que apoyan su relevancia para el desarrollo de las habilidades de lenguaje y escritura (Gutiérrez Fresnada, 2016; Piasta, 2016; Rogers, Marshall, & Tyson, 2006). A su vez, este estudio profundiza en el tema del desarrollo de la lectoescritura emergente. Su relevancia descansa en los distintos hallazgos que señalan las habilidades deficientes de comprensión lectora que presentan los alumnos y alumnas del Ministerio de Educación Pública en años posteriores al preescolar (MEP, 2018), y la evidencia internacional sobre la relación entre habilidades tempranas de lenguaje y lectoescritura emergente en la comprensión lectora y el éxito académico posterior (Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer, & Maczuga, 2015). Dado lo anterior, resulta imperativo que los esfuerzos por corregir dicha problemática inicien desde la educación preescolar, con el fin de dar una solución más oportuna y de menor costo para el país, que permita la inclusión educativa y el beneficio a todos los niveles (social, económico, político) de la sociedad costarricense.

En esta primera parte, se revisan los principales antecedentes sobre lectoescritura en preescolar, lectura compartida, y las relaciones que se esperan entre ambas dimensiones. Luego, se presentan la metodología, los resultados y la discusión del estudio realizado.

Desarrollo de la Lectoescritura Emergente

Los años preescolares son fundamentales pues los y las niñas se encuentran desarrollando lo que se conoce actualmente como lectoescritura emergente. La lectoescritura emergente se define como el conjunto de las habilidades, los conocimientos y las actitudes que forman la base del desarrollo de la lectura y la escritura (Teale & Sulzby, 1986), y que son predictores de la comprensión lectora y el éxito académico posterior. Dentro de las habilidades que engloba la lectoescritura emergente, las investigaciones previas resaltan la capacidad temprana para identificar

letras y palabras, la capacidad de manipular los sonidos de las letras (conciencia fonológica), el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso (conciencia de lo impreso), y el vocabulario (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009). Dada la capacidad de la lectoescritura emergente de predecir el éxito académico posterior (Sénéchal & LeFevre, 2002), este conjunto de habilidades es uno de los elementos más importantes que se examinan para determinar la calidad de la educación inicial (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002).

El abordaje de la enseñanza de la lectoescritura emergente ha estado marcado por dos perspectivas muy distintas, a saber: la fonética y la integral (Romero, 2011). La conciencia fonológica, entendida como la habilidad de manipular las unidades del lenguaje hablado (Lonigan & Shanahan, 2009) era propuesta por el enfoque fonético como la habilidad más importante del conjunto de habilidades. A diferencia, la tradición integral de la enseñanza de la lectoescritura emergente consideraba que el ejercicio de la lectura y la escritura eran la base fundamental de la lectoescritura emergente. Sin embargo, evidencia empírica reciente destaca la necesidad de que ambas perspectivas sean tomados en cuenta, de manera conjunta. Hallazgos de investigaciones recientes señalan la importancia de que la enseñanza de la lectoescritura emergente incluya instrucción en conciencia fonológica al mismo tiempo que fomente el desarrollo de otras habilidades prelectoras, como conocimiento sobre cómo manipular el material impreso, y de lenguaje oral, como el vocabulario y el discurso narrativo (Carmioli, Ríos, & Sparks, 2013; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Romero, 2011). Siguiendo esta línea de pensamiento, y apoyándonos en los hallazgos nacionales e internacionales arriba mencionados, el presente estudio evalúa la lectoescritura emergente de niños y las niñas costarricenses a partir de la medición de las siguientes habilidades: 1) la conciencia fonológica, entendida como la habilidad de manipular las unidades del lenguaje hablado, 2) la decodificación, o capacidad para identificar el lenguaje escrito en letras y palabras, y 3) el vocabulario.

Si bien en la actualidad se ha señalado el rol de factores genéticos en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente (Bishop, 2001; van Bergen, van Zuijen, Bishop, & de Jong, 2017), múltiples resultados de investigación señalan la importancia de los factores ambientales (Sénéchal & LeFevre, 2002). Entre ellos se encuentran el acceso que tienen los niños y las niñas al material impreso, tanto en el hogar como en las aulas, (Sénéchal & LeFevre, 2002), las actitudes de los padres hacia ciertas prácticas como la lectura conjunta, al ser una de las herramientas más poderosas para promover la lectoescritura emergente (DeBaryshe & Binder, 1994), y las prácticas y concepciones docentes sobre el desarrollo infantil y sobre la lectoescritura emergente (Conejo & Carmioli, 2017).

Lectura Compartida de Libros en el Aula

La lectura compartida de libros es una poderosa práctica para la promoción del desarrollo de la lectoescritura emergente (Bus & van IJzendoorn, 1999; Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995). Cuando los niños y las niñas participan de lecturas compartidas, ya sea en su hogar o en un aula de preescolar, están formando parte de un espacio que incentiva el desarrollo de habilidades académicas, culturales y literarias (Whitehurst & Lonigan, 1998). La lectura compartida ha sido identificada como una de las prácticas familiares más efectivas para promover el lenguaje y la alfabetización temprana en los niños. La evidencia proveniente de meta-análisis indica tamaños de efecto medio a fuerte para la frecuencia de lectura (Bus et al., 1995) y la exposición a materiales impresos (Mol & Bus, 2011) sobre el lenguaje oral especialmente, aunque también sobre otras de las habilidades de lectoescritura emergente.

Todos los niños y todas las niñas se van a beneficiar de dichas oportunidades a nivel del desarrollo de sus habilidades en lectoescritura emergente. Sin embargo, lo harán en mayor medida aquellos y aquellas estudiantes que provienen de hogares con climas educativos bajos, donde su acceso a libros y material impreso es limitado, y donde los padres y madres muchas veces tienen destrezas limitadas para el dominio de los mismos. Es decir, la lectura que se realice específicamente en las aulas, con la participación de docentes que cuentan con educación universitaria y entrenamiento en lectura compartida de libros, tiene un incomparable potencial que no debe ser obviado en nuestro contexto costarricense, donde las familias, especialmente las familias de estratos socioeconómicos bajos, cuenta con un acceso limitado a libros infantiles (Romero-Contreras, Arias, & Chavarría, 2007; Solano, 2018). Dado lo anterior, la lectura de libros debería constituirse como uno de los elementos que caracterizan una práctica docente de calidad en el país, que facilite un servicio de educación preescolar que asegure la promoción del desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente.

Si bien el programa vigente de educación preescolar incentiva la práctica de la lectura compartida en el aula, hasta el momento no se han realizado ejercicios sistemáticos y rigurosos con muestras lo suficientemente grandes que ofrezcan información sobre la frecuencia y la calidad con que dicha práctica toma lugar en el aula. Además, no están todavía claros cuáles son los componentes de la lectura compartida que mejor preparan a los niños y las niñas para la lectoescritura emergente en Costa Rica. Por tanto, uno de los objetivos de este estudio fue determinar si los distintos componentes de la lectura se relacionan con el desarrollo de las competencias en lectoescritura emergente.

El estilo que se utilice durante la lectura compartida también es importante (véase Recuadro 1). Distintas investigaciones previas han indicado que los adultos varían entre sí en cuanto al nivel de participación que promueven en los niños durante la lectura compartida. Mientras que algunos adultos utilizan un estilo de lectura estándar, donde el enfoque es en la lectura literal del texto y donde existen pocas oportunidades para que el niño y la niña participen, otros adultos promueven la participación activa del niño y la niña en la conversación mediante preguntas y comentarios que acompañan la lectura del texto. Mol, Bus, De Jong, y Smeets (2008) identificaron que la *lectura dialogada*, entendida como el estilo de lectura en la que el adulto promueve la participación del niño a través de preguntas (mayormente abiertas) y confirmaciones de sus respuestas, tiene mejores resultados en términos de la mejora de las habilidades de lectoescritura de los y las niños y niñas, específicamente en lo que se refiere al vocabulario. Lo anterior en tanto la lectura dialogada facilita la interpretación y análisis crítico del texto, así como de su contexto (Valls, Soler, & Flecha, 2008). Mediante este proceso, niños y niñas aumentan su comprensión no solamente del lenguaje, sino de la cultura y del poder simbólico de los textos, que transformarán su lugar en el mundo y sus capacidades de acceder a los significados que les permitan transformarlo.

Lectura Compartida y Lectoescritura Emergente

En el contexto del aula, los efectos de la lectura compartida de libros en el desarrollo infantil han sido ampliamente documentados, y específicamente de la lectura dialogada. Desde esta perspectiva de investigación, ha quedado claro que los niños y las niñas no son autores individuales tratando de crear significado a partir de los textos que leen o que les son leídos, sino que forman parte de un acuerdo intersubjetivo que les permite descifrar los contenidos y relacionarlos a otros contextos y ámbitos relevantes de sus vidas (Valls et al., 2008). La lectoescritura emergente comparte algunos procesos clave con el lenguaje oral, por lo tanto, los niños y las niñas que tienen dificultades con el lenguaje oral, también tienen dificultades con el aprendizaje de la lectoescritura. La lectura dialogada en el aula ha mostrado tener un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje oral, y consecuentemente, de su alfabetización emergente (Allor & Mccathren, 2003; Reese & Cox, 1999). Las mejoras en lectoescritura emergente se espera que sean más destacadas en la medida en que las docentes sean capaces de cuestionar, comentar y responder las inquietudes presentadas por los niños y las niñas sobre las palabras y las imágenes de los libros. A su vez, las docentes serán más propensas a utilizar en mayor medida la lectura dialogada si tienen concepciones sobre el desarrollo que se asocian con la posibilidad de que los niños y las niñas sean capaces de modificar las capacidades con las que inician la educación preescolar. Si las docentes manejan sistemas de creencias que definen las capacidades cognitivas como habilidades

inmutables, se estaría afirmando que las condiciones de origen predeterminan las posibilidades educativas de los y las estudiantes (Conejo & Carmiol, 2017) y por tanto, se espera que sean menos proclives a utilizar estilos de lectura compartida de tipo dialogado.

Recuadro 1

¿Por qué es importante la lectura de libros en el aula de preescolar?

Aumentar la exposición al lenguaje por medio de la lectura compartida amplía el vocabulario temprano. Esta exposición incrementa la habilidad para procesar y producir lenguaje (Mol, Bus & Jong, 2009), lo cual, a su vez, promueve el desarrollo de una adecuada comprensión lectora, tanto al facilitar el entendimiento de textos como la capacidad para conectar ideas entre sí. La lectura compartida promueve además la habilidad temprana para expresarse y comprender a las demás personas y al entorno de una mejor manera, y aumenta las probabilidades de éxito escolar (Sénéchal & LeFevre, 2002). No obstante, dichos beneficios sólo ocurren si la lectura compartida se practica frecuentemente. Según Ramírez-Esparza, García-Sierra y Kuhl (2014), la práctica constante requiere de la lectura de un cuento al día como mínimo. Además de la frecuencia, la manera en que se realiza dicha práctica debe tomarse en cuenta, pues los beneficios para el desarrollo serán mayores cuando toma lugar una lectura compartida de calidad. Entre las pautas que aseguran una lectura compartida de calidad se encuentran las siguientes:

- La utilización de libros con vocabulario desafiante, que en la medida de lo posible no estén al mismo nivel del vocabulario actual de los niños y las niñas (Nielsen & Friesen, 2012).
- El uso de un entorno agradable para realizar la actividad, preferiblemente en grupos pequeños que permitan la interacción y faciliten la participación de los niños y las niñas (Lonigan & Whitehurst, 1998).
- La lectura repetida de un mismo cuento, con el fin de facilitar su comprensión y la reafirmación de conocimientos (Horst, Parsons & Bryan, 2011).
- La utilización de un estilo de lectura *dialogada*, también conocido como estilo *dialógico* o *participativo*, donde la lectura literal se acompaña de una conversación en torno al texto. La lectura dialogada incluye el uso de las siguientes estrategias por parte de la docente durante la lectura: *preguntas abiertas* (p.ej., ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?), *estrategias de retroalimentación* (p.ej., el modelaje de oraciones complejas), el *cambio de roles* entre el que lee y el que escucha, con el fin de aumentar la participación de las niñas y los niños. Según la evidencia empírica, este tipo de estrategias tienen una alta efectividad para mejorar las habilidades lingüísticas (Lonigan et al., 1999) y de escritura (Whitehurst, Epstein, et al., 1994).

Calidad de las Interacciones en el Aula Costarricense

Hasta hace poco, el conocimiento sobre la calidad de las interacciones que ocurren en el contexto del aula de educación preescolar en Costa Rica era limitado. Es hasta el Sexto Informe del Estado de la Educación que se presentan ejercicios de evaluación sistemáticos y rigurosos sobre dicho tema en el país, incluyendo una muestra representativa de centros educativos del Gran Área Metropolitana. Utilizando distintos instrumentos de observación diseñados internacionalmente (ECERS y CLASS) pero con aplicabilidad en el contexto latinoamericano, los hallazgos obtenidos y descritos en el pasado informe indicaron niveles apropiados de la calidad de las interacciones sociales que ocurren en el aula. Las docentes observadas mostraron niveles óptimos de supervisión de las actividades de los niños, estrategias apropiadas de disciplina, calidez en las interacciones personal-niño y niño-niño. En general, se observó que las aulas presentaron buenos niveles de clima emocional. A diferencia, se observaron niveles deficientes de calidad en las acciones docentes que sustentan el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. Es decir, el apoyo instruccional ofrecido por las docentes observadas se mostró deficiente, a pesar de ser fundamental para la promoción del desarrollo de la lectoescritura emergente en específico, y el éxito académico, en general, en este periodo del desarrollo (Programa Estado de la Nación, 2017).

La presente investigación tuvo como objetivo dar continuidad a los ejercicios de observación descritos y discutidos en el informe anterior. Específicamente, nuestro objetivo en la presente ponencia fue profundizar en la comprensión de las interacciones que deben fortalecerse y realizar un análisis de su relación con los conocimientos de los niños y las niñas sobre lectoescritura emergente, al ser este último punto el principal elemento de interés. Con este objetivo en mente, esta investigación se propuso examinar el cambio que ocurre en las habilidades de lectoescritura emergente del inicio (junio) al final del año (noviembre) en estudiantes del nivel de transición en centros preescolares del Ministerio de Educación Pública.

En esta ponencia se indagó en los siguientes elementos:

- La evaluación de los niveles de desarrollo de la lectoescritura emergente en niños y niñas de 40 aulas ubicadas en 40 centros educativos que forman parte de tres direcciones regionales: San José Norte, Heredia y Puntarenas. Dado que el ejercicio de observación realizado para el informe anterior incluyó únicamente centros educativos ubicados en la GAM, la muestra conformada para la presente investigación incluyó centros educativos de tres direcciones regionales del MEP (San José Norte, Heredia y Puntarenas), que incluyeron centros educativos dentro de la GAM y centros

educativos fuera no GAM. Interesó identificar posibles diferencias en el nivel de desarrollo de la lectoescritura emergente de los niños y las niñas en estas distintas direcciones regionales. Lo anterior en tanto puede ofrecer información para el desarrollo de medidas locales que se adecúen a las necesidades de las distintas regiones.

- La exploración de las concepciones docentes sobre lectoescritura y los factores que dificultan su promoción en el contexto del aula.
- La exploración de información sobre la frecuencia de lectura compartida en el aula y la calidad de ésta.
- La identificación de la relación entre el nivel de desempeño de los niños y las niñas en lectoescritura emergente con las concepciones docentes y con la calidad con que las docentes llevan a cabo la lectura en el aula.

Para lograr lo anterior, esta investigación incluyó una muestra representativa de centros educativos de las direcciones regionales de Heredia, Puntarenas y San José Norte. La muestra final de niños y niñas incluyó un total de 320 estudiantes del nivel de Transición y 40 docentes de preescolar. Con el objetivo de analizar las ganancias del aprendizaje de los niños en contenidos de lectoescritura emergente, se realizaron dos evaluaciones (una al final del primer semestre y otra al final del segundo semestre). Un ejercicio de investigación como el que se desarrolla aquí, con una muestra representativa de centros educativos de tres regiones del país, con un tamaño de muestra de más de 300 niños y 40 docentes, y con dos evaluaciones a lo largo del ciclo escolar, es inédito en el país, y brinda una oportunidad única de ofrecer información sobre las fortalezas y debilidades en la implementación del programa vigente de educación preescolar, que incluye el componente de lectoescritura emergente como un elemento de trabajo central en el aula. Del total de 40 docentes, la mitad ($n = 21$) no completaron el estudio en el tiempo 2, ya que se unieron a la huelga del Magisterio Nacional que afectó al país y cesó funciones en una importante cantidad de centros educativos entre los meses de setiembre y diciembre del 2018.

Método

Participantes

En este estudio participaron docentes y estudiantes de preescolar de 40 centros educativos públicos del país (2 subvencionados; 31 jardines anexos y 9 jardines independientes). Dichos centros educativos se ubican en las provincias de San José ($n = 12$), Puntarenas ($n = 12$) y Heredia ($n = 16$). De éstos, 28 centros se ubican en zonas dentro de la GAM y 12 en zonas ubicadas fuera de la GAM. Se incluyeron centros

educativos de tres direcciones regionales distintas: Dirección Regional de San José Norte, Dirección Regional de Heredia y Dirección Regional de Puntarenas. Dada la mencionada huelga del Magisterio Nacional, solamente 201 niños y niñas y 19 docentes participaron en el tiempo 2.

Docentes

La totalidad de las docentes eran mujeres con una media de edad de 42.48 años (DT= 6.62 años). Todas las docentes contaban con una titulación mínima de bachillerato universitario, la gran mayoría en educación preescolar ($n = 33$), aunque también en áreas más generales como ciencias de la educación o pedagogía. La Universidad Latina apareció como la que graduó una mayor cantidad de las docentes participantes ($n = 11$), seguida de la Universidad Nacional (UNA; $n = 7$), la Universidad Estatal a Distancia (UNED; $n = 6$) y la Universidad de Costa Rica (UCR; $n = 4$). Todas menos una docente contaba además con un título de licenciatura ($n = 21$ en educación preescolar; $n = 4$ en pedagogía con énfasis en educación preescolar; $n = 3$ en administración educativa). Una vez más, la Universidad Latina fue la que más otorgó títulos de licenciatura ($n = 13$), seguida de la UNED ($n = 7$) y la Universidad Florencio del Castillo ($n = 5$). Además, 13 de las 40 docentes contaban con una maestría. La más común fue en administración educativa ($n = 5$), también en educación preescolar ($n = 4$) y en otras áreas (en pedagogía con énfasis integral en primera infancia, en psicopedagogía y en discapacidad y administración curricular; un caso en cada una). En concordancia con lo encontrado anteriormente, la Universidad Latina graduó la mayor cantidad de docentes a nivel de maestría ($n = 3$) junto con la Universidad Florencio del Castillo ($n = 3$), también la Universidad Hispanoamericana ($n = 3$) y la Universidad San Isidro de Labrador ($n = 2$).

Si se toma la trayectoria educativa completa de cada docente, la mitad proviene de la educación universitaria privada ($n = 20$), 12 de la pública y 8 cuentan con formación en ambos tipos de universidades. Además, en promedio las docentes contaban con 17.6 años de experiencia en educación preescolar (DT = 7.8 años) y la mayoría ($n = 27$) contaba con nombramiento en propiedad. En cuanto al desarrollo profesional docente, la indagación realizada indicó que 33 de las 40 docentes habían llevado los cursos que ofrece la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) o Guiare sobre lenguaje en la primera infancia. De las 40 docentes que participaron en el tiempo 1, solamente 19 estuvieron en el tiempo 2 por la huelga del Magisterio Nacional.

Estudiantes de Preescolar

Participaron 320 estudiantes del ciclo de transición (163 niños, 157 niñas) cuya edad media fue de 5 años y 10 meses (DT = 6 meses). Por razones de dificultad, no se recolectó ningún otro tipo de información familiar sobre los niños y niñas (p. ej., características familiares, niveles educativos de los cuidadores, tamaño de la familia, acceso a material impreso, entre otros). Del total de niños y niñas que participaron en el tiempo 1, el 63% no participó en el tiempo 2, dada la huelga del magisterio que dificultó poder llevar a cabo las evaluaciones en los centros educativos.

Procedimientos

Las evaluadoras visitaron los centros educativos con previa autorización del MEP al Estado de la Educación. Las visitas se hicieron a un aula por cada centro seleccionado. En caso de existir varias aulas o grupos de Transición en la institución, se procedió a escoger el grupo aleatoriamente. Durante la visita, se solicitó a la docente realizar la lectura compartida del libro infantil *La gallinita roja* (McQueen, 1992). Esta observación se realizó a partir de una guía de observación previamente definida para el presente estudio. Además, se evaluó el desarrollo de la lectoescritura emergente de un subgrupo de niños en el aula en dos tiempos distintos (en el mes de junio, al final del primer semestre, tiempo uno, y en noviembre, al final del segundo semestre, tiempo dos), que varió entre 6 y 11 estudiantes por aula. Estas evaluaciones fueron realizadas de manera individual e incluyeron un conjunto de pruebas que se describirán posteriormente. En cada grupo, los niños y niñas evaluados fueron escogidos aleatoriamente. En caso de no estar presentes al momento de la evaluación, éstos fueron remplazados por otro niño o niña que fue igualmente escogido aleatoriamente a partir de la lista de clase facilitada por la docente.

El grupo de evaluadoras que realizó las observaciones de lectura y que aplicó las pruebas a los niños estuvo conformado por 6 estudiantes avanzadas o ya graduadas de la carrera de psicología y 3 estudiantes universitarios que cuentan con experiencia en la aplicación de instrumentos de recolección de datos en educación. Este grupo estuvo capacitado por una psicóloga con previa experiencia en investigación infantil y que contaba con grado de licenciatura. Cada una de las evaluadoras recibió el entrenamiento completo para realizar la observación estructurada durante la lectura conjunta y la evaluación de las habilidades de lectoescritura emergente de los niños y las niñas. En el caso de la lectoescritura emergente, las pruebas evaluaron habilidades de vocabulario, decodificación y conciencia fonológica.

Cada una de las evaluadoras participó en una capacitación de 5 horas. Durante la capacitación se explicó el procedimiento a seguir y se evacuaron dudas. Posteriormente se les entregaron las pruebas para que cada una de ellas las aplicara a dos niños y se citaron nuevamente para ser evaluadas. La evaluación consistía en aplicarle la prueba a la evaluadora experta. En la misma sesión la evaluadora ofreció retroalimentación y respondió consultas.

Para la observación de lectura se realizó una segunda sesión de 5 horas en donde participaron las 9 evaluadoras. En esa sesión se analizaron algunos videos que la capacitadora facilitó y que contenían grabaciones de maestras realizando lectura a sus alumnos de educación preescolar. Además, se presentó y explicó la guía de observación a ser utilizada para evaluar la calidad de la lectura compartida realizada por la docente en el aula. Se realizaron los ensayos de codificación guiados por la capacitadora. El detalle de esta rúbrica se especifica en su totalidad en el anexo 1.

Posteriormente se envió a las evaluadoras dos videos distintos de lectura compartida en el aula, y cada evaluadora procedió a codificar de manera individual los videos de las lecturas y envió su codificación a la capacitadora, quien también calificó de manera independiente los mismos videos. Con el fin de asegurar la calidad del entrenamiento ofrecido a las evaluadoras y de certificar la calidad de la codificación realizada por las evaluadoras, se procedió a calcular los índices de acuerdo entre las puntuaciones de cada uno de las evaluadoras y la capacitadora. Los puntajes de acuerdo obtenidos se definen a continuación en el Cuadro.

Cuadro 1
Confiabilidad de las evaluadoras

| EVALUADORA | PORCENTAJE DE ACUERDOS | KAPPA DE COHEN |
|--------------|------------------------|----------------|
| EVALUADORA 1 | 0.82 | 0.64 |
| EVALUADORA 2 | 0.82 | 0.64 |
| EVALUADORA 3 | 0.80 | 0.59 |
| EVALUADORA 4 | 0.80 | 0.59 |
| EVALUADORA 5 | 0.77 | 0.53 |
| EVALUADORA 6 | 0.89 | 0.77 |
| | | |
| EVALUADORA 7 | 0.86 | 0.72 |
| EVALUADORA 8 | 0.80 | 0.59 |
| EVALUADORA 9 | 0.68 | 0.36 |

Todas las evaluadoras alcanzaron índices de acuerdo satisfactorios con la capacitadora en la calificación de los videos. Además, se calculó la prueba Kappa para evaluar los resultados de las evaluaciones tal como se aprecia en el cuadro 1. Se consideró que los porcentajes de acuerdo y los Kappa respecto a la capacitadora experta estuvieron por encima del mínimo generalmente aceptado (véase Haden & Hoffman, 2013) para el caso de todas las evaluadoras excepto para la evaluadora 9. Por tanto, se tomó la determinación de que esa evaluadora no realizara observaciones de lectura y se dedicara únicamente a evaluar las habilidades de lectoescritura emergente de los niños y las niñas. Estos índices de confiabilidad se consideran adecuados en este tipo de investigación.

Instrumentos

Vocabulario

El vocabulario expresivo de cada niño y niña fue evaluado con la sub-prueba de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather, 2005), en la cual se le muestran una serie de láminas con imágenes y se le pregunta “¿qué es esto?”. La prueba tiene puntuación mínima posible de 1 y la puntuación máxima posible de 46. Esta subprueba se ha utilizado previamente en estudios con poblaciones costarricenses (Carmioli et al., 2013; Rolla San Francisco, Arias, Villers, & Snow, 2006; Romero-Contreras et al., 2007).

Decodificación o identificación de letras y palabras

Para medir esta variable, se utilizó la sub-prueba de letras y palabras del Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval et al., 2005), la cual consiste en presentarle a los participantes una serie de letras y palabras en unas láminas, y preguntarles si saben cuál letra es, o que dice ahí según corresponda. Esta prueba tiene una puntuación mínima posible de 0 y una puntuación máxima de 71. Al igual que la subprueba anterior, esta subprueba del Woodcock-Muñoz ha sido utilizada en estudios previos sobre alfabetización emergente en Costa Rica (Carmioli et al., 2013; Romero-Contreras et al., 2007).

Conciencia Fonológica

Se evaluaron dos habilidades de la conciencia fonológica: la capacidad de reconocer sonidos iniciales y la habilidad de fusionar palabras. Para la prueba de sonido inicial, primero se aplicaron ítemes de prueba para asegurarse que las instrucciones estaban

claras para los niños y las niñas. Se les enseñaba a los niños y las niñas una lámina con un sillón, y abajo tenía un siete y un ratón y se les decía: “Mira el primer dibujo. Esto es un sillón. Ahora mira estos dos dibujos. Esto es un siete y esto es un ratón. La palabra sillón empieza con el sonido /s/. ¿Qué palabra empieza con /s/: *siete*, o *ratón*?”. Si contestaban correctamente, se procedía con dos ejemplos más y se daba retroalimentación. Si no contestaban correctamente, entonces se explicaba de nuevo el primer ejemplo. Luego de los ítemes de prueba, se aplicaron 10 ítemes. La prueba tenía puntajes posibles entre 0 a 10, y se discontinuaba si el niño o la niña cometía cuatro errores consecutivos.

La prueba de fusión de palabras siguió un formato similar. Se les decía a los niños y las niñas: “Escuchame. Vas a escuchar algunas palabras en partes. Quiero que escuches atentamente y que digas la palabra completa. ¿Listo/a? Comencemos”. Se continuaba: “¿Qué palabra forman estos sonidos? *dul-ce*”. Si el niño o la niña indicaba la respuesta correcta, se decía: “Muy bien. Vamos a la próxima”. Si la respuesta era incorrecta, se les decía: “No está bien. La respuesta es dulce porque “dul” más “ce” es dulce.” Se repetía este procedimiento con los cinco ítemes de prueba. Luego se administraban los 20 ítemes del test. La prueba tenía una puntuación posible de 0 a 20, y se interrumpía después de tres errores seguidos.

Observación de las Prácticas de Lectura Compartida

Se construyó un instrumento de evaluación de las prácticas de lectura compartida basado en una revisión de la literatura sobre el tema (Dickinson & Smith, 1994; Lonigan et al., 2008; Lonigan & Shanahan, 2009). El instrumento (ver Anexo 1) contiene una serie de pasos y estrategias comunes en lectura compartida descritas en la literatura. Durante la observación de la lectura del libro, cada evaluadora puntuaba si cada uno de los pasos o estrategias estaba presente o ausente.

El instrumento incluyó estrategias de alta demanda cognitiva (9 ítemes, alfa de Cronbach = .74), estrategias de baja demanda cognitiva (3 ítemes, alfa de Cronbach = .68) y estrategias que utilizaban el libro como un objeto para enseñar elementos específicos del material impreso (7 ítemes, alfa de Cronbach = .70). Las estrategias de alta demanda cognitiva incluyeron 1) preguntas sobre impresiones de los niños sobre el texto, 2) hablar sobre los personajes, 3) hacer resúmenes sobre lo leído (no repeticiones), y 4) ligar lo leído a experiencias o aprendizajes. Estas estrategias se identifican con las incluidas en un estilo de lectura dialogada. Las estrategias de baja demanda cognitiva incluyeron 1) repetir lo leído o 2) pedir que los y las niños y niñas repitan lo leído, y 3) hacer preguntas de memoria sobre lo leído. Por último, las estrategias de conciencia de

lo impreso incluyeron 1) señalar partes del libro, 2) señalar imágenes, 3) números o 4) palabras.

Opiniones Sobre Lectoescritura Emergente y Obstáculos Encontrados en el Aula Para su Promoción

Se realizó una entrevista telefónica con cada una de las 40 docentes participantes. Durante la entrevista se recopilaron datos sociodemográficos de la docente. Además, se exploraron sus concepciones sobre lectoescritura emergente (p. ej., edad a la que se debe iniciar la instrucción formal e intencionada en lectoescritura) y cómo les afectaba algunas limitaciones en el aula (p. ej., jornada educativa corta, estrés, exceso de tareas administrativas, entre otros) su actividad docente para la promoción de la lectoescritura emergente.

Plan de Análisis

Los datos se analizaron a nivel de estadística descriptiva y correlacional. Además, para indagar diferencias entre grupos, se realizaron comparaciones de medias y análisis de varianza. Para indagar las relaciones entre las variables de interés, se ejecutaron modelos de efectos mixtos (con efectos fijos y efectos aleatorios) multinivel. Este tipo de modelos nos permitió identificar la relación entre la característica docente de calidad de la lectura compartida y los cambios en las puntuaciones de los niños y las niñas en conciencia fonológica, vocabulario e identificación de letras y palabras entre la primera y la segunda medición. Se procedió a utilizar este modelo pues los niños y las niñas se encontraban anidados en aulas a cargo de una docente y porque además se contó con dos tiempos de evaluación.

Para los análisis finales, se procedió también a realizar análisis de comparación de medias para determinar los cambios entre el tiempo 1 y el tiempo 2 de evaluación, así como modelos de correlación y regresión para inspeccionar si los cambios en el tiempo se encontraban asociados a las prácticas docentes observadas en las aulas al inicio del año.

Es importante mencionar que los análisis que incluyeron ambos tiempos de medida de las habilidades de lectoescritura emergente de los niños fueron realizados únicamente con el 37% de la muestra, dado que el restante 63% que fue evaluadora en la primera medición no pudo ser evaluado en la segunda por motivo de la huelga del Magisterio Nacional. Ante esto, llamamos la atención a tomar en cuenta las conclusiones inferidas

de estos resultados con precaución. Esto pues los resultados deben ser interpretados a la luz de un posible efecto de sesgo sistemático (i.e., la participación en la huelga), que se refiere a la posibilidad de que las docentes participantes en la huelga, fueran cualitativamente distintas a las docentes que no participaron en la huelga, en cuanto a las variables evaluadas. Los análisis para evaluar la presencia de este posible efecto del sesgo sistemático se describen en la sección de resultados.

Además, se intentó imputar los datos faltantes tomando en cuenta la variable de participación en la huelga. Sin embargo, los resultados de las imputaciones no fueron confiables, dada la cantidad de valores perdidos (más del 63 % de las evaluaciones en el tiempo 2) y la estructura de los datos (puntuaciones de los niños agrupados en escuelas, en dos tiempos distintos).

Resultados

1. Habilidades de Lectoescritura Emergente

El primer objetivo de este estudio fue determinar el nivel de desempeño en lectoescritura emergente de los niños y las niñas participantes. Se realizó un análisis utilizando la técnica estadística de análisis de conglomerados con el fin de determinar si existían distintos perfiles de desempeño de los niños durante el tiempo 1, al final del primer semestre. Para realizar este análisis se tomaron en cuenta las siguientes variables: 1) identificación de letras y palabras, 2) puntaje en vocabulario, y 3) puntaje en conciencia fonológica (ambas pruebas, sonido inicial y fusión de palabras).

El resultado de este análisis sugirió que las variables lograron diferenciar dos perfiles distintos de desempeño. Además, los resultados indicaron que esta clasificación fue consistente, es decir, que los y las estudiantes clasificados en un conglomerado o grupo, se parecían a las otras personas en ese mismo conglomerado, más que a las personas en el otro conglomerado (la medida de cohesión y separación tuvo un valor de 0.5, lo cual se clasifica como aceptable).

El conglomerado 1 se caracterizó por agrupar estudiantes con menores puntajes en identificación de letras y palabras, vocabulario y conciencia fonológica. Este perfil agrupó 114 estudiantes (36% de la muestra) y se nombró como *estudiantes de bajo desempeño*. El conglomerado 2 catalogó niños y niñas con mejores desempeños en identificación de letras y palabras, vocabulario y conciencia fonológica. Por su parte, este perfil agrupó 206 estudiantes (64% de la muestra) y se llamó *estudiantes de alto desempeño*. En la Cuadro 2 se presentan las estadísticas descriptivas de las variables utilizadas para determinar los conglomerados para cada perfil. Tal como se aprecia, el

perfil de bajo desempeño consistentemente presenta puntajes más bajos en las variables examinadas.

Cuadro 2

Descriptivas de las variables utilizadas para determinar los clústeres

| Variable | Bajo desempeño | | Desempeño alto | |
|--------------------|----------------|-------|----------------|------|
| | Media | Media | D.T. | D.T. |
| Letras y palabras | 5.75 | 1.83 | 10.11 | 1.65 |
| Vocabulario | 20.62 | 2.04 | 23.36 | 2.74 |
| Sonido inicial | 2.54 | 1.70 | 7.09 | 2.02 |
| Fusión de palabras | 2.10 | 1.81 | 3.28 | 1.70 |

Posteriormente, se procedió a examinar posibles diferencias preliminares entre los perfiles de acuerdo a las variables sociodemográficas de zona (GAM/no GAM), la dirección regional, el sexo y la edad de los y las estudiantes. Los resultados señalan que en los centros educativos ubicados en zonas no GAM hay más estudiantes de bajo desempeño (82 %), que estudiantes de alto desempeño (18 %), $\chi(1) = 17.85, p < .001$. Asimismo, en cuanto a la dirección regional, se detectó que en la dirección regional de Puntarenas, existe una mayor cantidad de estudiantes de bajo desempeño (66 %) que de alto desempeño (34 %), $\chi(1) = 18.82, p < .001$. Con respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en los perfiles identificados entre niños y niñas, $\chi(1) = 2.45, p = .117$. Con respecto a la edad de los niños y niñas, se encontró que quienes fueron clasificados como bajo desempeño eran menores que quienes estaban en el perfil de alto desempeño por un promedio de dos meses, $t(318) = 3.13, p = .002$.

2. Concepciones Docentes Sobre Lectoescritura Inicial

El segundo objetivo del presente estudio fue explorar las concepciones docentes sobre lectoescritura emergente y conocer posibles obstáculos para su promoción en el contexto del aula. Como se indica en el Cuadro 3, solamente tres de las 40 docentes participantes señalaron que la edad apropiada para empezar a enseñarle a niños y niñas de manera explícita, intencional y deliberada sobre lectoescritura es hasta que ingresen a primaria. A diferencia, 17 docentes indicaron que desde el nacimiento se debería iniciar con acercamientos al proceso de lectoescritura, mientras que 20 docentes manifestaron que la edad apropiada está entre tres y seis años.

Cuadro 3

Creencias docentes sobre la edad para iniciar la instrucción formal de la lectoescritura

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|------------|
| Desde el nacimiento | 17 | 42.5 |
| Entre los 3-4 años | 10 | 25 |
| Entre los 5-6 años | 10 | 25 |
| Hasta que ingresen a primaria | 3 | 7.5 |
| Total | 40 | 100 |

De los posibles obstáculos consultados que podrían enfrentar las docentes en su práctica docente para promover la lectoescritura emergente en el aula, se determinó que el exceso de tareas administrativas interfiere en mayor medida con su práctica. Solamente 2 docentes de la muestra total ($n = 40$) no consideraron esto un problema. A diferencia, 34 docentes consideraron que les afecta mucho, y cuatro consideran que les afecta poco. En segundo lugar, de importancia las docentes consideraron que poca capacitación en técnicas apropiadas para promover la lectoescritura representa un obstáculo en su quehacer docente, pues solamente 4 de las 40 docentes no consideró esto como un problema. A diferencia, la mitad consideró que las afecta mucho, y 16 que las afecta poco.

Del total de docentes ($n = 40$), 33 indicaron que existe un involucramiento bajo por parte de las familias y que esto es un obstáculo en su práctica docente, mientras que 32 docentes de las 40 participantes reportaron que poca capacitación para la aplicación del programa vigente les representa un obstáculo. Para estos dos obstáculos anteriores, más del 80% de la muestra los consideró problemáticos (ver cuadro 4).

Cuadro 4

Obstáculos calificados como más problemáticos

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Válido |
|--|------------|------------|-------------------|
| 1. Exceso de tareas administrativas | | | |
| Mucho | 34 | 85 | 85 |
| Poco | 4 | 10 | 10 |
| Nada | 2 | 5 | 5 |
| 2. Poca capacitación en técnicas apropiadas | | | |
| Mucho | 20 | 50 | 50 |
| Poco | 16 | 40 | 40 |
| Nada | 4 | 10 | 10 |

| 3. Poco involucramiento de las familias | | | |
|--|----|------|------|
| Mucho | 19 | 47.5 | 47.5 |
| Poco | 14 | 35 | 35 |
| Nada | 7 | 17.5 | 17.5 |

A continuación, se presentan los obstáculos que en menor medida fueron considerados como problemáticos (máximo 45% de la muestra lo considero problemático). El menos problemático se refiere a la formación universitaria deficiente, ya que 27 docentes reportaron que esto no les afectaba en nada su práctica docente. Falta de apoyo por parte de la dirección de la escuela donde trabajan fue el segundo menos importante, ya que 24 docentes reportaron que no era un obstáculo. Por último, jornada educativa corta y estrés por problemas familiares se reportaron como los obstáculos en tercer lugar menos importantes, ya que 22 docentes consideraron que no afectaban en nada su labor en el aula (ver cuadro 5).

Obstáculos calificados como menos problemáticos

Con la totalidad de los ítems de la escala sobre obstáculos, se construyó un puntaje global que caracteriza el reporte de las docentes en cuanto a las dificultades exploradas. Este puntaje se consideró apropiado en cuanto a su confiabilidad, ya que presenta un alfa de Cronbach de .73 (13 ítems). La distribución de este puntaje se puede observar en la Gráfico 1. Además, la variable tiene una distribución aproximadamente normal (test de Sharipo-Wilk = .19, $p = 17$). Este puntaje se sometió a prueba de comparación de medias para determinar si entre zonas GAM y no GAM existían diferencias en la percepción de los obstáculos para la promoción de la lectoescritura emergente en el aula reportados por las docentes. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre docentes de centros educativos ubicados en zonas GAM y zonas no GAM, ni tampoco se identificaron diferencias significativas entre la percepción de obstáculos identificados por docentes que obtuvieron su bachillerato en universidades públicas o privadas, por si habían llevado los cursos de ADA y GUIARE. Es decir, los niveles de calificación de los obstáculos no se relacionan con la zona en donde están ubicadas las escuelas, el tipo de universidad de la cual las docentes participantes en el presente estudio obtuvieron su título de bachillerato universitario, o de si habían llevado o no las capacitaciones mencionadas.

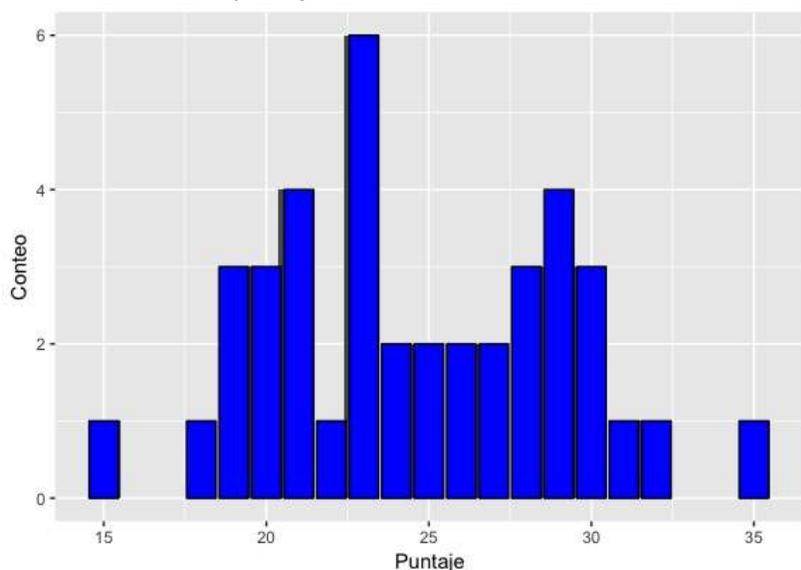
Cuadro 5

Obstáculos calificados como menos problemáticos

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Válido |
|---|------------|------------|-------------------|
| Formación universitaria deficiente | | | |
| Mucho | 7 | 17.5 | 17.5 |
| Poco | 6 | 15 | 15 |
| Nada | 27 | 67.5 | 67.5 |
| Bajo apoyo de la dirección de la institución | | | |
| Mucho | 4 | 10 | 10 |
| Poco | 12 | 30 | 30 |
| Nada | 24 | 60 | 60 |
| Jornada educativa corta/estrés | | | |
| Mucho | 5 | 12.5 | 12.5 |
| Poco | 13 | 32.5 | 32.5 |
| Nada | 22 | 55 | 55 |

Gráfico 1

Distribución de los puntajes de la escala de obstáculos

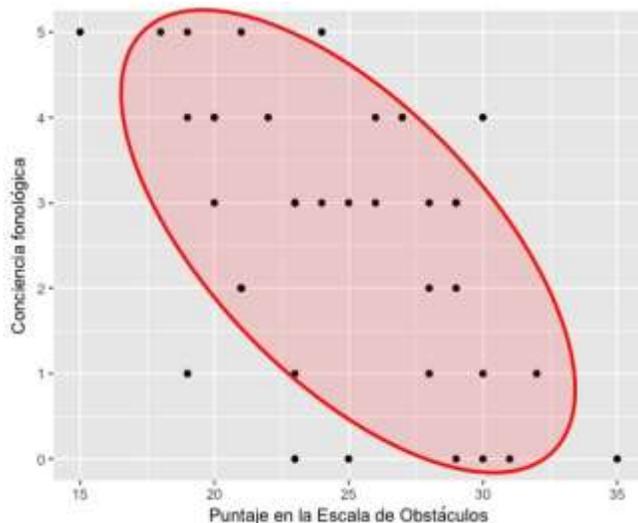


También se exploró si la percepción de las docentes sobre los obstáculos en su práctica docente guardaba una relación con las habilidades lectoescritura en niños y niñas. Se

detectó que tenía una relación con fusión de palabras ($\chi^2(1) = 11.00, p < .001$). Específicamente, a mayor nivel de obstáculos percibidos por la docente, menores son los puntajes de los niños y las niñas de su clase en este componente de la conciencia fonológica. Estas diferencias se pueden observar en la Gráfico 2.

Gráfico 2

Relación negativa entre los puntajes de la escala de obstáculos y la conciencia fonológica



3. Uso de Estrategias de Lectura Compartida

El tercer objetivo de este estudio fue explorar la calidad y frecuencia de la lectura compartida de libros en el aula. Se midieron estrategias de lectura que han sido descritas como bajas en demanda cognitiva, altas en demanda cognitiva, y estrategias que utilizan el libro como un objeto para aprender elementos concretos de conciencia de lo impreso (Dickinson & Smith, 1994). Para una mayor descripción de estas sub-escalas, véase la sección del método.

Se indagó sobre las preferencias personales de lectura de las docentes. En el último año, las docentes reportaron haber leído un promedio de 2.92 libros (DT = 1.84; mínimo = 1, máximo = 8). En cuanto a la frecuencia de la lectura compartida en el aula, las docentes reportaron realizarla en promedio 3.87 veces por semana con los estudiantes (DT = 1.30), dedicando un promedio de 21.75 minutos a la lectura (DT = 8.81). Se exploraron diferencias en las variables sobre lectura personal y lectura compartida en el aula de acuerdo a los contrastes realizados anteriormente (zona GAM vsno GAM, tipo de

universidad que otorgó título de licenciatura a la docente (pública vs privada), si habían llevado o no los cursos de ADA o GUIARE), sin embargo, no se encontraron diferencias significativas.

En cuanto al uso de las distintas estrategias de lectura evaluadas, los resultados mostraron correlaciones significativas entre algunos tipos de estrategias (pero no todos). Esto sugiere que, si bien las estrategias tienden a comportarse como parte de un mismo constructo asociado a la lectura compartida, es importante diferenciarlos. Es decir, utilizar un puntaje global para lectura impediría analizar las particularidades de cada una de las estrategias definidas como relevantes para este trabajo, dado que es posible distinguir componentes específicos que podrían tener relaciones diferenciales con las distintas habilidades de lectoescritura emergente evaluadas en los niños y las niñas (vocabulario, decodificación y conciencia fonológica).

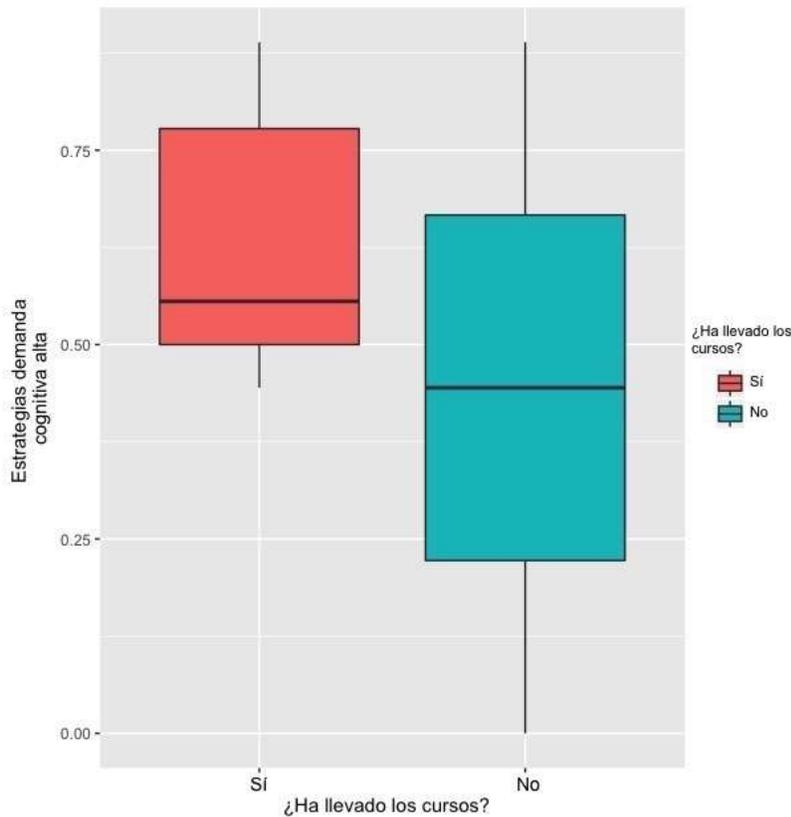
Al analizar las correlaciones entre los componentes se determinó que estrategias de baja demanda cognitiva se asoció significativa y positivamente con estrategias de alta demanda cognitiva, $\rho(319) = .13, p = .02$. Es decir, las docentes que muestran más estrategias de baja demanda cognitiva también muestran más estrategias de alta demanda cognitiva. Esto se asocia al hecho de que probablemente las docentes que hacen lecturas con los niños y las niñas que los involucran más, tienen a utilizar una combinación de ambas estrategias.

Igualmente, utilizar el libro como objeto para aprender elementos concretos de conciencia de lo impreso se asoció con estrategias de alta demanda cognitiva, $\rho(319) = .47, p < .001$ pero esta variable no mostró una asociación significativa con estrategias de baja demanda cognitiva $\rho(319) = .01, p = .973$. Es decir, las docentes que utilizan el libro como un objeto para enseñar elementos concretos del material impreso usan más estrategias de alta demanda cognitiva, pero no necesariamente más estrategias de baja demanda cognitiva.

También se exploraron diferencias entre las docentes que habían llevado los cursos de ADA y GUIARE y aquellas que no. Se detectaron diferencias significativas entre estos dos grupos de docentes para estrategias de alta demanda cognitiva ($t(11.40) = 2.49, p = .03$), de tal manera que las docentes que llevaron los cursos de ADA y Guiare ($M = .63, DT = .19$) mostraron puntajes más altos que aquellas que no los han llevado ($M = .42, DT = .26$). Estas diferencias se pueden observar en la Gráfico 3.

Gráfico 3

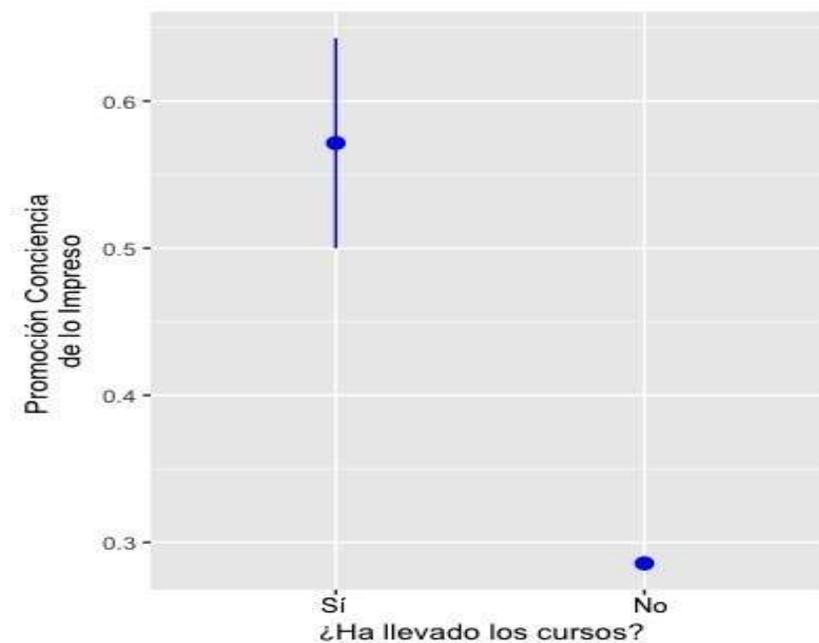
Diferencias en estrategias de alta demanda cognitiva entre quienes llevaron o no los cursos de ADA y GUIARE



Asimismo, se encontraron diferencias significativas para estrategias de utilizar el libro como objeto para aprender elementos concretos de conciencia de lo impreso, de acuerdo al test de Kruskal-Wallis ($\chi(1) = 17.84, p < .001$). Las docentes que llevaron los cursos de ADA o GUIARE (mediana = .57) mostraron puntajes más altos que aquellas que no los habían llevado (mediana = .29). Es decir, las docentes que llevaron estos cursos mostraron utilizar más las estrategias del libro como un objeto para enseñar conciencia de lo impreso que las docentes que no los llevaron. Estas diferencias se pueden apreciar en la Gráfico 4.

Gráfico 4

Diferencias en estrategias de conciencia de lo impreso entre quienes llevaron o no los cursos de ADA y GUIARE



Adicionalmente, con las variables de la observación se realizaron los otros contrastes que se realizaron en las secciones anteriores (esto es, contrastes por zona GAM y no GAM, tipo de universidad que otorgó título de bachillerato a la docente). Se detectaron diferencias significativas solamente para la variable de zona (GAM y no GAM) para la variable de estrategias de demandas cognitivas altas ($t(316) = 12.22, p < .001$) y para la variable de utilizar el libro para promover conciencia de lo impreso ($t(316) = 6.19, p < .001$). Específicamente, las docentes de zonas GAM ($M = .55, DT = .23$) mostraron puntajes más altos en estrategias de demanda cognitiva alta que las docentes de zonas no GAM ($M = .23, DT = .15$). Con respecto a la promoción de conciencia de lo impreso, las docentes de zonas GAM ($M = .39, DT = .21$) mostraron puntajes más altos en estrategias de demanda cognitiva alta que las docentes de zonas no GAM ($M = .26, DT = .06$).

4. Relación Entre Lectura Dialogada y Habilidades de Lectoescritura Emergente en Tiempo uno

El cuarto objetivo de esta investigación consistió en analizar la relación transversal entre la calidad de la lectura compartida de libros que realiza la docente en el aula y tres habilidades de lectoescritura emergente evaluadas por los niños y las niñas del aula

(vocabulario, decodificación o identificación de letras y palabras y conciencia fonológica). Los resultados indicaron que tanto estrategias de alta demanda cognitiva ($\chi^2(1) = 5.82$, $p = .015$) como utilizar el libro como objeto para aprender elementos concretos de conciencia de lo impreso ($\chi(1) = 6.80$, $p = .010$) tuvieron una relación positiva y significativa con la habilidad de los niños y las niñas para identificar letras y palabras en el tiempo 1 de medición. Es decir, el uso de estrategias de demandas cognitivas altas y el utilizar el libro para enseñar elementos de conciencia de lo impreso por parte de la docente están asociadas a puntajes más altos de los niños en la prueba de identificación de letras y palabras. No se encontraron relaciones significativas para las otras variables de lectoescritura emergente (vocabulario y conciencia fonológica). En análisis subsiguientes, estas relaciones son exploradas más a fondo, al tomar en cuenta los dos tiempos de evaluación. Antes de poder considerar ambos tiempos de medición, es importante destacar algunas características de las docentes que se relacionan con la muerte muestral en el tiempo dos.

5. Diferencias Entre las Docentes que Participaron de la Huelga y las que no participaron

Las docentes que participaron de la huelga eran mayoritariamente de áreas fuera de la GAM, ($\chi(1) = 7.62$, $p = .006$), y quienes no fueron, venían en su totalidad de centros preescolares anexos, no independientes. No se detectaron diferencias de acuerdo a la dirección regional ($\chi(3) = 5.46$, $p = .141$) pero sí con respecto a si el centro preescolar era independiente o anexo ($\chi(1) = 7.62$, $p = .006$).

Se detectaron diferencias significativas con respecto al rendimiento de los estudiantes en el tiempo 1, tal que las docentes que sí participaron tenían mayor cantidad de estudiantes de bajo desempeño (74 %) que de alto desempeño (26 %), ($\chi(1) = 20.19$, $p < .001$). Lo anterior, de acuerdo con los perfiles que se crearon en la sección uno de este estudio con base en el rendimiento de los niños y las niñas en identificación de letras y palabras, vocabulario y conciencia fonológica.

También se exploró si las docentes que participaron de la huelga presentaron puntajes distintos en las variables de la observación. Se determinó que los dos grupos de docentes no se diferenciaron en el uso de estrategias de alta demanda cognitiva durante la lectura compartida, $t(38) = -1.15$, $p = .38$. Tampoco se detectaron diferencias en estrategias de baja demanda cognitiva, $t(38) = -.292$, $p = .772$, ni en estrategias enfocadas en promover la conciencia de lo impreso, $t(38) = -1.63$, $p = .111$.

6. Relación Entre Lectura Compartida en Tiempo Uno y Desempeño del Estudiantado en Lectoescritura Emergente en Tiempo Dos

Se exploró la relación entre la calidad de la lectura compartida y el desempeño estudiantil en lectoescritura emergente en el tiempo 2, controlando por los puntajes de lectoescritura emergente en tiempo 1. Para realizar este análisis, se contó entonces únicamente con aquellos estudiantes que fueron evaluados en el tiempo 1 y en el tiempo 2, y se tuvo que descartar la consideración de aquellos estudiantes que fueron evaluados únicamente en el tiempo 1. Así, los resultados de este análisis se desprenden de información obtenida del 27 % de la muestra original, que participó en el tiempo 1 y en el tiempo 2. Lo anterior pues, como se mencionó anteriormente, el restante 63 % de la muestra no pudo ser evaluada en el tiempo 2 pues sus centros educativos o docentes a cargo se encontraban en huelga. Se trató de imputar los datos con el paquete *mice* para R. Sin embargo, dado la estructura de los datos y la cantidad de valores perdidos, el resultado de la imputación no fue óptimo (sistema computacionalmente singular, es decir, la matriz de los datos no se podía invertir y por lo tanto no se pudo utilizar para imputar valores perdidos).

Dado que se evaluaron niños y niñas que a su vez estaban agrupados en clases y en dos tiempos distintos, la estructura de los datos debe ser analizada considerando la jerarquía (variables del estudiante, variables del centro educativo). Para ello, se realizaron modelos multinivel y se consideraron las variables provenientes del *estudiantado como primer nivel* (esto es, sexo y edad), *el tiempo de evaluación como segundo nivel* (tiempo 1 o tiempo 2 para las variables de lectoescritura) y las variables que provenían de los *centros educativos como tercer nivel* (esto es, variables provenientes de la observación de lectura compartida, características del centro educativo como anexo/independiente, zona GAM/no GAM). Utilizar un modelo multinivel fue importante porque las respuestas de los mismos sujetos en los dos tiempos distintos eran más parecidas entre sí, que lo que se parecían a las respuestas de los otros niños. Además, era importante tomar en cuenta que esas observaciones estaban agrupadas en escuelas, lo cual es importante porque los niños en la misma escuela compartían la misma docente.

Se realizaron modelos para cada variable de lectoescritura emergente (variable de interés) tomando en cuenta las variables de los tres niveles mencionados en el párrafo anterior. Los resultados indicaron que se no se observaron efectos significativos de las variables del primer (efectos de los niños) y tercer nivel (efectos de las escuelas). Sin embargo, se detectaron efectos del segundo nivel, que corresponde al tiempo de medición, de tal manera que los valores de las variables de lectoescritura emergente

cambiaron significativamente del tiempo 1 al tiempo 2. Con respecto a la habilidad de identificar letras y palabras, esta variable fue significativamente mayor en tiempo 2 ($M = 6.09$, $D.T. = 11.13$) con respecto al tiempo uno ($M = 3.23$, $D.T. = 6.44$; $pendiente = .81$, $p < .001$). Con respecto al vocabulario, los resultados indicaron un aumento significativo entre el tiempo 1 ($M = 21.59$, $D.T. = 2.83$) y el tiempo 2 ($M = 22.85$, $D.T. = 2.82$, $b = .75$, $p < .001$). Por su parte, la variable para medir conciencia fonológica de sonido inicial fue significativamente mayor en el tiempo 2 ($M = 5.84$, $D.T. = 2.62$) con respecto al tiempo 1 ($M = 4.16$, $D.T. = 2.90$; $b = .81$, $p < .001$). Por último, la otra variable para medir conciencia fonológica, fusión de palabras, solamente alcanzó un cambio marginalmente significativo, pues en el tiempo dos tuvo una media de 2.85 ($D.T. = 2.29$) mientras que en el tiempo uno la media fue de 2.52 ($D.T. = 1.83$; $b = .38$, $p = .082$). Es importante aclarar que tomando en cuenta los tres niveles, no se detectaron efectos significativos de ninguna de las técnicas de lectura compartida evaluadas en tiempo uno, de la ubicación del centro educativo (GAM o no GAM) ni del tipo de institución (anexa o independiente).

Discusión General

Los datos sociodemográficos y laborales identificados nos permitieron conocer el perfil de las docentes que trabajan en las tres direcciones regionales estudiadas. En general, se caracterizan por contar con un alto nivel de titulación, estabilidad laboral, y experiencia como docentes de educación preescolar. La consideración de este perfil puede resultar importante para el planeamiento de futuras capacitaciones por parte del Ministerio de Educación Pública.

En general, se puede concluir que las docentes leen poco a nivel personal, en promedio menos de 3 libros en el último año. Esto si las comparamos con muestras de la población costarricense, como la utilizada en la Encuesta Nacional de Cultura (INEC, 2016), donde en el último año se reportó un promedio de 6.6 libros leídos en una muestra representativa del país. Este dato debe llamar la atención, debido a investigaciones previas que han mostrado una relación entre la frecuencia de lectura y las preferencias de lectura de las docentes, y sus habilidades para la promoción de los procesos de lectoescritura (Burgess, Sargent, Smith, Hill, & Morrison, 2011).

Las docentes practican la lectura compartida de libros menos veces que lo recomendado en el Programa de Preescolar vigente del MEP, donde la unidad cuatro determina leer diariamente. Además, no se encontraron diferencias en la frecuencia de lectura entre docentes de universidades privadas y públicas (en promedio, menos de cuatro veces por

semana para ambos grupos). Igualmente, la literatura reseñada en el Recuadro 1 recomienda que para mayores efectos de la lectura en el desarrollo de las habilidades tempranas de lenguaje y lectoescritura, ésta debe realizarse diariamente (véase también Child Trend, 2018). En el aula, en promedio las docentes no llegan a este mínimo recomendado, pues reportaron leer menos de 4 veces por semana). Este hallazgo llama a que desde el Ministerio de Educación Pública se promueva en mayor medida la importancia de la lectura diaria en el aula entre el personal docente de educación preescolar. También, señalar la importancia de que las docentes relacionen el material leído con otros contenidos vistos en el aula, y de la vida personal de los y las niñas (estrategias de alta demanda cognitiva). Esto con el fin de promover un mayor aprovechamiento de los espacios de lectura, y una mejor integración de conocimientos en los niños y las niñas.

Asociado a lo anterior, algunas docentes manejan ideas sobre la edad apropiada para iniciar la instrucción en lectoescritura (después de los cinco años e incluso después de iniciar la primaria) que deben ser atendidas como parte de las capacitaciones que ofrece el Ministerio de Educación Pública. Esas opiniones podrían reflejar ideas equivocadas sobre la instrucción de lectoescritura emergente, la cual no es poner a los niños y las niñas a escribir, sino irlos exponiendo a la lectura, a la comprensión de textos y a las actividades que promueven la coordinación visomotora (véase Programa Estado de la Nación, 2017).

Analizando solamente el tiempo 1, se detectó que las habilidades de los niños y las niñas en lectoescritura emergente, específicamente la decodificación (o identificación de letras y palabras) se encuentra relacionada con las prácticas de lectura compartida, específicamente con el uso de estrategias de alta demanda cognitiva y estrategias enfocadas en promover la conciencia de lo impreso. Este hallazgo es importante pues permite identificar cuáles son las estrategias que deben incentivarse para que ocurran durante la lectura compartida en el contexto del aula. También sugieren que no es solamente leer el libro, sino que hay un componente fundamental que tiene que ver con la calidad de la mediación pedagógica que ocurre en el aula y durante la lectura compartida, y que está a cargo de la docente. Como tal, este hallazgo es informativo para el MEP y su diseño de programas de desarrollo profesional para docentes en servicio. Es recomendable que se considere el desarrollo de campañas para incentivar la lectura y resaltar la importancia de que las docentes promuevan de forma explícita la conciencia de lo escrito en sus estudiantes preescolares.

Igualmente, es informativo para las universidades que imparten la carrera de Educación Preescolar y que incluyen en su malla curricular contenidos sobre cómo utilizar la

literatura infantil en el contexto del aula. Otra implicación que se desprende de este resultado es que enfatiza la importancia de una enseñanza de la lectoescritura emergente a través de estrategias de aula que sean intencionadas, explícitas y deliberadas. Como tal, este hallazgo se identifica con una perspectiva fonética de la enseñanza de la lectoescritura inicial. Sin embargo, en este estudio no se evaluaron en los niños y las niñas todas las habilidades de lectoescritura emergente, para las cuales podría ser importante el desarrollo de otras estrategias de lectura en específico y de interacción en general, que promuevan otras habilidades de lenguaje y lectoescritura emergente. Ante esto, se recomienda que se siga el modelo de enseñanza de la lectoescritura emergente que involucre una mezcla de la perspectiva fonética y de la perspectiva integral.

Es importante discutir también el rol de las capacitaciones que se están ofreciendo a las docentes y los aspectos que deberían incluirse en futuras versiones de éstas. Parece pertinente seguir fortaleciendo las habilidades docentes para realizar la lectura compartida. Se debe en estas capacitaciones también puntualizar sobre cuáles elementos de los libros se deben enseñar (para promover conciencia de lo impreso) y cuáles estrategias dialogadas son más efectivas.

La percepción de los obstáculos para la práctica docente se relacionó negativamente con las habilidades de los niños en lectoescritura emergente. Esto sugiere que dichas percepciones docentes están asociadas con condiciones (por ejemplo, excesivas tareas administrativas, poca capacitación en técnicas adecuadas) que no promueven el adecuado desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas preescolares, y es necesario que se tomen medidas para minimizar sus posibles efectos negativos.

El desempeño de los niños y las niñas en lectoescritura emergente en el tiempo 1 permitió detectar distintos perfiles, uno de bajo desempeño y otro de alto desempeño. Este resultado es sumamente importante, sobre todo porque refleja diferencias en un estado tan inicial de la educación. Es urgente que estas diferencias sean atendidas oportunamente para así evitar repitencia y exclusión escolar en primaria y secundaria. Se debe también enfatizar la relevancia de las diferencias detectadas en los perfiles según zona GAM/no GAM. Estas diferencias deben atenderse urgentemente, y futuros estudios deben igualmente incluir muestras representativas que exploren más detalladamente, y den cuenta de las diferencias en las realidades que viven los niños y niñas en el sistema educativo en distintas partes del país. Si se pretende lograr avanzar hacia un sistema educativo que sea inclusivo y que colabore a disminuir las brechas educativas en toda la población costarricense, medidas correctivas que aborden estas limitaciones encontradas no pueden demorarse.

Por otro lado, al examinarse los datos del tiempo dos, se debe tener en cuenta que la huelga del magisterio nacional afectó la validez de los datos de esta investigación, y consecuentemente solo se contó con datos en el tiempo dos de aquellos estudiantes cuyas docentes no participaron en la huelga. Con esa limitación presente, y tomando en cuenta que las docentes participantes y no participantes en la huelga durante el tiempo 2 variaban en sus características desde el tiempo 1 (ubicación dentro y fuera de la GAM, centro educativo anexo o independiente, cantidad de estudiantes de bajo rendimiento a su cargo), aun así, hay conclusiones importantes que se deben destacar del cambio de los conocimientos de lectoescritura emergente del tiempo uno al tiempo dos. Para todas las variables de lectoescritura emergente examinadas, se dio un crecimiento significativo, tal que los estudiantes mostraron puntajes significativamente más altos en el tiempo dos que en el tiempo uno. Sin embargo, no se logró captar efectos longitudinales (que si se habían establecido de manera transversal) de las prácticas de lectura sobre las habilidades de los niños y las niñas. Es decir, al tomar en cuenta el cambio de un tiempo a otro en las habilidades de lectoescritura emergente, y las otras variables de los centros educativos, los efectos de las docentes sobre el desempeño de los estudiantes no resultaron ser significativos. Este hallazgo es interesante, pues se espera que las docentes y sus prácticas de lectura en el aula tengan un efecto en el rendimiento en lectoescritura de los estudiantes. El efecto de la maduración natural del desarrollo infantil en general y de las habilidades de lenguaje y lectoescritura emergente de los niños y niñas en el período de un semestre, no debería ser el único elemento que explique dicho cambio. Por el contrario, se espera que la instrucción docente demuestre un efecto significativo también. Sin embargo, como se señaló anteriormente, estos hallazgos se deben interpretar con precaución, pues la huelga suscitada en el país afectó la recolección de datos y disminuyó significativamente la muestra y su representatividad. Además, es importante reconocer otra limitación del estudio con respecto a este hallazgo: no se contó con información sobre los climas educativos de los hogares de los que provienen los niños y las niñas que participaron en el estudio. Dichos climas educativos se han demostrado que afectan las habilidades de lectoescritura emergente, pero en este estudio dicha relación no se pudo indagar por la falta de datos sobre los mismos. Es importante indicar que el MEP debe contar con un sistema virtual de recolección de información sociodemográfica de cada estudiante, pues no se puede recolectar esa información cada vez que se hace una investigación que está orientada a hacer diagnósticos de los aprendizajes de los estudiantes y a mejorar el funcionamiento de la institución. Dada la importancia de este tipo de diagnósticos, sobre todo en medio de una reforma educativa, se debe facilitar su ejecución por medio de un sistema de información actualizado, ya que el no contar con esos datos, encarece la ejecución de

los estudios, y, por tanto, será poco probable que se lleven a cabo con la periodicidad requerida.

Este estudio también refuerza la importancia de que por parte del MEP se mantengan los esfuerzos dedicados a combatir las brechas educativas desde la primera infancia, y específicamente promover en las familias la importancia de la cognición y el lenguaje para el desarrollo integral infantil en esta etapa. Como tal, este esfuerzo se encuentra plasmado en la política de la primera infancia lanzada por el MEP en el año 2015. Este estudio también aporta evidencia relevante sobre el cambio de habilidades de lectoescritura en el año escolar, así como concepciones y obstáculos relacionados a la promoción de la lectoescritura que deben orientar futuras intervenciones sobre el tema con las docentes de preescolar.

Referencias

- Allor, J. H., & Mccathren, R. B. (2003). Developing Emergent Literacy Skills Through Storybook Reading. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 72–79. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020201>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408–426.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement, 48*(2), 88–103.
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research, 65*(1), 1–21.
- Child Trend. (2018). Reading to Young Children. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <https://www.childtrends.org/indicators/reading-to-young-children>
- Conejo, L. D., & Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología, 36*(2), 105–121.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills, 78*(3_suppl), 1303–1311. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303>
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 105*–122.
- INEC. (2016). *Encuesta Nacional de Cultura 2016. Principales resultados*. Costa Rica: INEC. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/documento/enc-2016-encuesta-nacional-de-cultura-2016-principales-resultados>
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura, 5*(1), 52–58.
- Haden, C. A., & Hoffman, P. C. (2013). Cracking the code: Using personal narratives in research. *Journal of Cognition and Development, 14*(3), 361–375.

- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*, 55–106.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED508381>
- McQueen, L. (1992). *La gallinita roja*. Scholastic.
- MEP. (2018). Pruebas PISA Costa Rica. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://www.dgcec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267–296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351–1370.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz* (Vol. 3). Itasca, IL: Riverside Publishing Company.
- Piasta, S. B. (2016). Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms. *Child Development Perspectives*, 10(4), 234–239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12188>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. San Jose: Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202–224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.3>
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 188–201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.002>

- Romero Contreras, S., Arias, M., & Chavarría, M. del M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3).
- Romero, S. (2011). *PROPUESTA INICIAL DE TRONCO COMÚN PARA CENTROAMÉRICA 1ER CICLO. EDUCACIÓN BÁSICA* (p. 80). Sistema de la Integración Centroamericana.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445–460.
- Solano, M.M. (2018). Actitudes y prácticas familiares de lectura conjunta de libros con niños y niñas que asisten a instituciones educativas públicas costarricenses. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71–87.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Anexo 1 Guía de observación de lectura

Antes de iniciar con la lectura, la docente:

| Ítem | Sí | No |
|--|-----------|-----------|
| Implementa algún tipo de rutina para llamar a los niños a la lectura (p. ej., canta una canción, suena algún instrumento, los llama a sentarse de una manera específica o en un lugar específico). | | |
| Les muestra el libro | | |
| Les indica el título del libro | | |
| Les indica el autor del libro | | |
| Les indica el ilustrador del libro | | |
| Identifica partes del libro (p. ej., portada, índice, autor, entre otros) | | |

Respecto a comentarios extratextuales, durante la lectura:

| Ítem | ¿La docente lo hace? | | ¿Le pide hacerlo a los niños? | |
|---|-----------------------------|-----------|--------------------------------------|-----------|
| | Sí | No | Sí | No |
| Habla acerca de los personajes o de las imágenes (describe sus características físicas o de personalidad) | | | | |
| Repite lo leído | | | | |
| Hace resúmenes sobre lo que se ha leído | | | | |
| Hace preguntas de memoria sobre lo leído | | | | |
| Realiza predicciones sobre lo que podría pasar en la historia | | | | |
| Liga lo leído con experiencias personales | | | | |
| Liga lo leído con aprendizajes previos realizados en el aula | | | | |
| Refuerza positivamente las respuestas de los niños (p. ej.: dice ‘Muy bien’, repite o confirma la participación del niño) | | | | |
| Define palabras usando definiciones | | | | |
| Define palabras usando sinónimos y antónimos | | | | |
| Menciona sonidos de las letras | | | | |
| Identifica letras en las palabras | | | | |
| Identifica verbal o gestualmente las imágenes | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Identifica verbal o gestualmente los números | | | | |
| La mayoría del tiempo la docente promueve la participación de los niños durante la lectura | | | | |
| La mayoría del tiempo la docente realiza la lectura mientras los niños solo escuchan | | | | |
| La docente llama la atención del grupo más de tres veces durante la actividad | | | | |
| Le da la palabra a los niños cuando éstos la solicitan | | | | |
| Responde a las preguntas e inquietudes de los niños | | | | |

Al finalizar la lectura, la docente

| Ítem | Sí | No |
|---|-----------|-----------|
| Implementa algún tipo de rutina para cerrar la actividad (p. ej., colorín colorado, una canción) | | |
| Muestra donde termina el libro (p. ej., muestra contraportada o última página del libro, punto final del libro) | | |
| Realiza una actividad relacionada con la historia en el libro | | |
| Pregunta sobre las impresiones de los niños en cuanto al libro | | |
| Pide a los niños que expliquen las razones de sus impresiones | | |
| Identifica partes del libro (p. ej., portada, índice, autor, entre otros) | | |
| Identifica la moraleja del libro | | |