

Percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura del cuerpo docente de I y II ciclos de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024

Seminario presentado en la
División de Educación Rural
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos

Aguirre Jiménez Jennifer
Delgado Zúñiga Daniela
Granados Madrigal Katherine
Rojas Ramos Yamileth

Enero, 2026

Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de I y II ciclo de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024.

Bach. Jennifer Aguirre Jiménez

Bach. Daniela Delgado Zúñiga

Bach. Katherine Granados Madrigal

Bach. Yamileth Rojas Ramos

APROBADO POR:

Tutora del TFG:	<i>Dra. Ligia Angulo Hernández</i>
Asesor lector:	<i>M.Sc Marielos Vargas Morales</i>
Asesor lector:	<i>M.Sc Nuria Rodríguez Vargas</i>
Representante de la unidad Académica:	<i>M.Sc Nuria Rodríguez Vargas</i>

Representante del Decanato:	<i>M. Ed Kenneth Cubillo Jiménez.</i>
-----------------------------	---------------------------------------

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Dios por brindarme la sabiduría necesaria para culminar este trabajo de investigación. A mi familia, cuyo apoyo incondicional y palabras de aliento me han motivado en cada etapa de mi carrera. A mi grupo de trabajo, que siempre estuvo dispuesto a colaborar y a esforzarse para llevar a cabo esta investigación con éxito. A nuestra profesora tutora, la Dra. Ligia Angulo Hernández, por su constante guía y apoyo en el desarrollo de esta investigación. Por último, agradezco a todos los docentes que nos brindaron su ayuda y orientación a lo largo de este proceso. Su compromiso y dedicación han sido fundamentales para alcanzar nuestras metas.

Yamileth Rojas Ramos.

Al llegar al final de este trabajo, quiero expresar mi gratitud a quienes me han acompañado y brindado su apoyo en cada paso de este proceso.

Primero, doy gracias a Dios, cuya presencia ha sido una fuente constante de fortaleza y esperanza. Su guía me ha permitido superar cada obstáculo y avanzar con confianza.

A mis hijos, mi razón de ser. Les agradezco profundamente por su amor y comprensión. Han sido mi mayor impulso y motivación durante este viaje, este logro también es para ustedes, y espero que les inspire tanto, como me han inspirado a mí.

A los profesores que han dejado una marca especial en mi formación, gracias por su

dedicación y compromiso. Las lecciones que me han transmitido, tanto dentro como fuera del aula, han sido fundamentales para mi crecimiento personal y académico.

A mi tutora de tesis, la Dra. Ligia Angulo Hernández le expreso mi más sincero agradecimiento por su apoyo constante, su paciencia y por guiarme con su conocimiento y experiencia durante este proceso.

Finalmente, mis amigos y colegas: Yamileth, Daniela y Katherine quienes han compartido conmigo este recorrido, gracias por su compañerismo, por escucharme y ofrecerme su apoyo cuando más lo necesitaba. Les agradezco de corazón por ser parte de este camino.

Jennifer Aguirre Jiménez

Mi agradecimiento a Dios, por ser mi guía constante, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar con éxito esta etapa tan importante de mi formación profesional. Su presencia ha sido mi apoyo en cada momento de duda y mi inspiración en cada logro alcanzado.

A mi familia, por su amor incondicional, paciencia y motivación constante. Gracias por acompañarme en este camino con palabras de aliento, comprensión y fe en mis capacidades. Cada uno de ustedes ha sido un pilar fundamental para alcanzar esta meta.

A nuestra tutora, por su valiosa orientación, compromiso y apoyo durante el proceso investigativo. Su guía y experiencia contribuyeron de manera significativa al desarrollo de este seminario, impulsándonos a mejorar cada día y a creer en nuestro trabajo.

A mis compañeras de seminario, por su dedicación, responsabilidad y trabajo en equipo. Compartir este proceso con ustedes fue una experiencia enriquecedora que me permitió aprender,

crecer y valorar la importancia de la colaboración y el respeto mutuo.

Katherine Granados Madrigal.

A Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi vida.

A mi esposo Billy, por ser mi pilar, mi apoyo incondicional y mi compañero fiel en todo momento. Gracias por tu amor, paciencia y comprensión, por creer en mí cuando más lo necesitaba y por acompañarme en cada paso de este camino. Este logro también te pertenece, porque sin tu apoyo nada de esto habría sido posible.

A mi hijo Isaac, mi mayor inspiración y motor para seguir adelante. Gracias por darme fuerzas con tu sonrisa, por recordarme cada día la importancia de luchar por mis sueños y por llenar mi vida de amor y alegría. Todo lo que soy y hago, es por ti.

A mi mamá, una mujer admirable, llena de vida, energía y amor. Gracias por ser mi ejemplo de esfuerzo, por enseñarme a nunca rendirme y por acompañarme siempre con tu cariño incondicional. Mi eterna bailarina, gracias por ser mi luz en los días difíciles.

A mis suegros, por su cariño, comprensión y apoyo constante. Gracias por siempre cuidarnos, por motivarme a continuar, por recordarme que no me rindiera y por apoyarme con el cuidado de Isaac cuando más lo necesité. Su ayuda y respaldo fueron fundamentales para poder alcanzar esta meta.

A mis compañeras de tesis, por compartir conmigo este largo camino lleno de desafíos, aprendizajes y trabajo en equipo. En especial a mi amiga Kathy, cuya constancia y compromiso

fueron un ejemplo para mí. Gracias, amiga, porque si no hubieras estado ahí con tanta entrega, probablemente no habría podido continuar. Tu apoyo fue clave para llegar hasta el final.

A todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron con su apoyo, ánimo y cariño, les agradezco profundamente. Este logro no es solo mío, sino también de quienes creyeron en mí y caminaron a mi lado.

Daniela Delgado Zúñiga

Resumen

Jennifer Aguirre J., Daniela Delgado Z., Katherine Granados M., Yamileth Rojas R.

Percepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura del cuerpo docente de I y II ciclos de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024. La presente investigación de modalidad de seminario y tipo cualitativo e interpretativo analizó la percepción de las personas docentes en dos centros educativos peninsulares, en relación con la enseñanza del aprendizaje de la lectoescritura, cuyo objetivo fue: Analizar la percepción de los y las docentes de I y II ciclos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los centros Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01, pertenecientes a la Dirección Regional Educativa Peninsular de Puntarenas, para el conocimiento de fortalezas y limitaciones. Los resultados evidenciaron que las personas docentes perciben que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura están condicionados por la limitada accesibilidad a recursos tecnológicos, la formación profesional inicial, la desligada interacción escuela-hogar y el contexto comunitario. Se registraron fortalezas, según la percepción docente, como la vocación, la dedicación, el compromiso, la resiliencia y el sentido de pertenencia del personal docente. Es necesaria la formación continua del profesorado, la búsqueda de recursos, la participación familiar y las prácticas contextualizadas. Se sugieren lecturas de cuentos locales,

dictados ilustrados, proyectos de escritura, lecturas graduadas, tutorías familiares, uso de aplicaciones móviles y observaciones entre profesoras y profesores. Todas estas acciones podrían favorecer la mejora de la calidad de la lectoescritura desde las necesidades reales del estudiantado rural peninsular y el desarrollo de las competencias profesionales del personal de educación a través de la práctica docente.

Palabras clave: Lectoescritura, percepción docente, educación rural, enseñanza y aprendizaje.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	3
Resumen.....	7
Tabla de contenidos	9
Índice de tablas	12
Índice de figuras.....	13
Lista de Abreviaturas	14
Capítulo I	15
Planteamiento del problema.....	15
Planteamiento del problema.....	18
Justificación	23
Caracterización del contexto socioeducativo de la investigación	30
Caracterización de la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas.....	35
Caracterización de la Escuela Julio Acosta García.....	37
Objetivos de la investigación	40
<i>Objetivo general</i>	40
<i>Objetivos específicos</i>	40
Capítulo II.....	42
Marco teórico	42
Antecedentes	42
<i>Antecedentes nacionales</i>	42
<i>Antecedentes internacionales</i>	48
Fundamentación teórica	53
<i>El proceso de la percepción en los seres humanos</i>	53
<i>La lectoescritura</i>	60
<i>Política educativa y marco normativo</i>	72

<i>El proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales</i>	74
Capítulo III.....	77
Marco metodológico	77
Paradigma de investigación	77
Enfoque de la investigación	78
Tipo de investigación	79
Participantes del estudio	80
<i>Docentes del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas</i>	80
<i>Estudiantes</i>	81
Estrategia metodológica.....	82
Técnicas e instrumentos de investigación	83
<i>Observación no participante</i>	83
<i>Entrevista semi estructurada</i>	85
<i>Entrevista no estructurada</i>	88
Categorías de análisis.....	90
<i>Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura</i>	90
<i>Experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura</i>	91
<i>Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01</i>	91
Capítulo IV.....	93
Análisis de los resultados.....	93
Validación de instrumentos.....	93
<i>Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura</i>	95
<i>Experiencias prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura</i>	128
Percepciones que señalan áreas de mejora.	132
Variabilidad en la motivación según el grado (Escuela Moreno Cañas).	132
Percepción de poco acompañamiento en niveles superiores (Moreno Cañas).	133
Dificultades mencionadas en comprensión, fluidez y escritura.	133
Escaso apoyo entre pares y apoyo familiar irregular.	133
<i>Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01</i>	140
Matriz operacional	145
Consideraciones éticas	147

Capítulo V.....	149
Conclusiones y recomendaciones	149
Referencias bibliográficas.....	155
Apéndices.....	166
Apéndice A	166
Observación No participante.....	166
Apéndice B	168
Entrevista semiestructurada dirigida al profesorado de I y II ciclos	168
Apéndice C	172
Entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes I y II ciclo.....	172
Apéndice D	174
Entrevista No estructurada dirigida al profesorado de I y II ciclos.....	174
Apéndice E	176
Consentimiento informado Docentes escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas	176
Apéndice F.....	177
Consentimiento informado escuela Julio Acosta García	177
Apéndice G	179
Consentimiento informado escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas.....	179
Apéndice H	180
Consentimiento informado Padres, Madres de Familia y Encargados Legales.	180
Apéndice I.....	183
Consentimiento informado Padres, madres o encargados legales	183
Apéndice J	183
Sistematización de resultados	183

Índice de tablas

Tabla 1 Docentes Participantes del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas	80
Tabla 2 Docentes participantes de la escuela Julio Acosta García	81
Tabla 3 Estudiantes participantes del estudio en ambos centros educativos	82
Tabla 4 Categorías de análisis para validación de instrumentos.....	94
Tabla 5 Sistematización de análisis del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García	127
Tabla 6 Matriz Operacional	145

Índice de figuras

Figura 1	Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas	37
Figura 2	Escuela Julio Acosta García	39
Figura 3	Proceso de la percepción docente en la práctica educativa	57
Figura 4	Dimensiones de la percepción docente	58
Figura 5	Conceptualización de la lectoescritura según diversos autores.....	61
Figura 6	Criterios de categorización de los niveles en el proceso de enseñanza.....	67
Figura 7	Comparación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura	70
Figura 8	Actividad lúdica pintando murales con palabras nuevas.	101
Figura 9	Actividad creativa, relatos sobre la comunidad de Jicaral para trabajar la producción textual.	108
Figura 10	Estrategia didáctica mediada por el uso de las TIC, “formación de letra”.....	111
Figura 11	Actividad didáctica "dictados ilustrados".....	113
Figura 12	Actividad lúdica: "Producción de textos narrativos a partir de la construcción de la mariposa."	116
Figura 13	Uso de recursos visuales "la historia en pantalla" para desarrollar la comprensión lectora.	120
Figura 14	Estrategia de lectoescritura "coloreamos la diversidad"	128
Figura 15	Actividad lúdica " jugar con palabras".....	133
Figura 16	Observación fuera del aula para favorecer la comprensión y producción escrita	136

Lista de Abreviaturas

PISA	Programa para Evaluación Internacional de los Estudiantes
FID	Formación Inicial Docente
LEI	Lectoescritura Inicial
UCR	Universidad de Costa Rica
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
MEP	Ministerio de Educación Pública
UNA	Universidad Nacional
ICE	Instituto Costarricense de Electricidad
DVD	Digital Versatile Disc
VHS	Video Home System
TERCE	Tercer Estudio Comparativo y Explicativo
CONSACA	Consejo Académico
COONATRAMAR. R.L	Cooperativa Nacional de Transportes Marítimos R.L
INDER	Instituto de Desarrollo Rural
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
SINAC	Sistema Nacional de Áreas de Conservación

FONABE

Fondo Nacional de Becas

I.E

Institución Educativa

Capítulo I

Planteamiento del problema

El presente estudio se realiza en la modalidad de seminario de graduación en la División de Educación Rural, según el *Alcance n°2 a la UNA-Gaceta n°01-2024 al 12 de febrero de 2024, UNA-CONSACA-ACUE-077-2023 del 20 de setiembre de 2023*, reglamento general de del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional. Aborda el tema “Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura del cuerpo de I y II ciclos de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024.

La iniciativa académica para el desarrollo del presente seminario surge en el marco del curso, Investigación II impartido por el M.Sc. David Gonzáles Sánchez, durante el ciclo I del año 2024 en la División de Educación Rural, quien planteó la pertinencia de abordar la temática de la percepción docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en contextos rurales peninsulares. A partir de ello, se delimitó el tema, se fundamentó su relevancia y se orientó el proceso investigativo que sustenta esta propuesta.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura constituyen un pilar fundamental en los primeros años de la educación formal, ya que estas habilidades son esenciales para el

desarrollo integral de todas las personas y su participación dentro de la sociedad. El estudio se centró en dos comunidades de Jicaral y Paquera dentro de la península de Nicoya, cuyos contextos geográficos, socioeconómicos y culturales presentan retos particulares para la enseñanza y aprendizaje, especialmente en el área de la lectoescritura.

En este contexto caracterizado por ser de tipo rural y peninsular, resultó relevante comprender cómo la persona docente percibe y enfrenta los desafíos asociados a la enseñanza y al aprendizaje de la lectoescritura, así mismo fue pertinente ejemplificar las estrategias y metodologías que emplea en su labor diaria, así como identificar fortalezas y limitaciones, presentes en su práctica pedagógica, todo ello constituyó un punto de partida para la reflexión educativa y la mejora continua de las prácticas docentes en la zona.

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo y reflexivo, fundamentado en el paradigma interpretativo, lo que permitió analizar de manera profunda las percepciones y experiencias de las personas docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Se emplearon técnicas como observación no participante, entrevistas no estructuradas y entrevistas semiestructuradas, asegurando que las voces de las personas docentes sean el eje central del análisis. La heterogeneidad de los participantes en términos de formación académica, años de experiencia y contexto sociocultural, garantiza una comprensión amplia y rica del fenómeno investigado.

La estructura del documento responde a un esquema que facilita la comprensión de los diversos aspectos de la investigación. A continuación, se resume cada capítulo, para la mejor comprensión del documento.

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, justificación, objetivo general y específicos que guiaron el estudio, destacando la relevancia de analizar las percepciones docentes en torno a la lectoescritura y su impacto en el proceso educativo en el área rural peninsular.

El Capítulo II, desarrolla el referente conceptual, que incluye la definición de percepción, un resumen del estado del arte y los fundamentos teóricos relacionados con la lectoescritura. Así como las principales metodologías de enseñanza propuestas por diversos autores.

El Capítulo III, describe el marco metodológico, que describe el tipo de estudio, el diseño de investigación, la selección de participantes y los procedimientos implementados

Finalmente, en el Capítulo IV, se presentan los resultados del análisis, así como las limitaciones encontradas a lo largo del proceso investigativo. En este capítulo se sintetizan los hallazgos más relevantes y ofrece un punto de partida para futuras investigaciones e intervenciones en el área de la lectoescritura en contextos rurales.

Es significativo destacar, que en el campo educativo y particularmente en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura, persisten vacíos significativos en las investigaciones realizadas donde se tomen en cuenta la voz de la persona docente y que ameritan ser explorados desde una perspectiva comprometida con su realidad. Por ello, el presente estudio pretende mediante un abordaje reflexivo y contextualizado, otorgar un lugar protagónico a las voces de quienes enseñan: el profesorado de la Educación General Básica de dos centros educativos

rurales de la Península de Nicoya, a saber, la Esc. Dr. Ricardo Moreno Cañas de Jicaral y la Esc. Julio Acosta García de Paquera.

Se considera que seleccionar un territorio rural peninsular de Costa Rica le atribuyó a la investigación un valor relevante, al considerar una región educativa del país que suele ser escasamente representada en los estudios e informes educativos que se ofrecen a la población. Una zona con grandes particularidades en cuanto al acceso a recursos y materiales educativos, condiciones de infraestructura, servicios educativos, diversidad cultural y dinámica comunitaria.

El estudio consideró las vivencias de las personas docentes participantes desde una óptica personal y cercana, lo que permitió acceder a una dimensión humana que enriquece el análisis de la práctica pedagógica, especialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad.

Otro elemento distintivo es la heterogeneidad del perfil de los participantes. Al considerar docentes con diferentes niveles de formación académica, años de trayectorias profesionales y contextos socioculturales del área costera, se aseguró una riqueza de perspectivas que amplía la comprensión del fenómeno investigado. Se espera que evidenciar las necesidades, fortalezas y limitaciones identificados por los mismos educadores participantes del estudio, esto podría servir como insumo para el diseño de propuestas formativas pertinentes, sensibles al contexto y ajustadas a la realidad vivida o para el inicio de la reflexión de dicho tema en los espacios académicos e instituciones relacionadas con la toma de decisiones.

Planteamiento del problema

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades y para la formación de ciudadanía capaces de enfrentarse a los desafíos de un mundo cambiante. En este sentido, la enseñanza de la lectoescritura es clave, no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para fomentar la inclusión social y la participación responsable en la sociedad. Sobre esto, el Ministerio de Educación Pública (MEP) menciona, “leer y escribir es la base de todos los demás aprendizajes. Cuando logramos comprender lo que leemos y expresar correctamente nuestras ideas por escrito, tenemos mayores posibilidades de éxito en el estudio, en el trabajo y de forma integral en nuestra vida”.

Así mismo, desde la pedagogía crítica se resalta la importancia de la lectoescritura en la emancipación humana, considerándola esencial para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Es por eso que Vargas, J. (2019) sostiene que "la lectoescritura es una herramienta fundamental para la emancipación humana y el ejercicio de una ciudadanía responsable". (p. 92-99).

Aunque en informes anteriores del Estado de la Educación 2015, 2019; ya se venía señalando la existencia de rezagos en los procesos de lectura y escritura en los primeros años escolares, fue a partir del Informe Estado de la Educación 2021 cuando se evidenció con mayor claridad la magnitud y persistencia del problema. Dicho informe advierte que los rezagos en lectoescritura tienen raíces estructurales vinculadas a desigualdades en la calidad de la enseñanza, la falta de recursos y las limitaciones en la formación docente (Programa Estado de la Nación, 2021). Posteriormente, el Informe Estado de la Educación 2023 destacó que la pandemia de la COVID-19 profundizó estas brechas, afectando la comprensión lectora, la

escritura funcional y la continuidad de los aprendizajes básicos, especialmente en zonas rurales y vulnerables del país (Programa Estado de la Nación, 2023). Más recientemente, el Informe Estado de la Educación 2025 reafirma que el rezago en lectoescritura constituye un problema histórico que continúa sin resolverse y que requiere fortalecer las prácticas pedagógicas, la capacitación docente y el acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los primeros ciclos escolares (Programa Estado de la Nación, 2025).

Ante este panorama, se vuelve necesario comprender cómo los docentes perciben los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que sus creencias, experiencias y prácticas pedagógicas influyen directamente en la atención de los rezagos identificados en los informes nacionales. Analizar la percepción docente permite, por tanto, aportar una comprensión más profunda de las causas y así mejorar la enseñanza de la lectoescritura en los primeros ciclos escolares.

En los contextos rurales, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura enfrentan desafíos específicos; es por eso que el profesorado desempeña un papel central para la superación de estos desafíos. Como lo menciona Miranda, L & Rosabal, S. (2018), se presenta en la actualidad, una serie de necesidades que dificultan el adecuado desarrollo de procesos que garanticen la pertinencia de la educación. Estas necesidades se vinculan directamente con la diversidad de condicionantes que aparecen en los contextos de las comunidades rurales; por lo que la problemática, en forma global, afecta a la mayoría de instituciones educativas del país, si se toma en consideración que tales instituciones representan

un alto porcentaje de los centros educativos del país, así para el 2007, el 49,63% era la totalidad de estos centros en el país (Chaves & García, 2013). Esta situación contribuye a poder llegar a una delimitación de las condiciones educativas en el medio rural en comparación con los centros educativos de las áreas urbanas.

Miranda & Rosabal (2018), evidencian que las escuelas rurales presentan dificultades que limitan el desarrollo de procesos pedagógicos lesivos y pertinentes a los contextos. Estas dificultades no son en vano, pues están directamente vinculadas con las condiciones propias del entorno rural, tales como el acceso a los recursos, la deficiente infraestructura, la escasa formación continua para las personas docentes y las características de las particularidades socioculturales de las comunidades. Por lo tanto, como mediadores fundamentales del aprendizaje, el profesorado desempeña un papel central y su percepción sobre la lectoescritura es determinante para el éxito y la calidad de las estrategias pedagógicas implementadas dentro del ambiente áulico.

A pesar de la existencia de investigaciones que presentan propuestas metodológicas para fortalecer la lectoescritura, los estudios realizados sobre la percepción de las personas docentes, hacia esta área específica del currículum nacional son escasos y, en particular, considerando la participación de docentes que ejercen la labor pedagógica en zonas rurales peninsulares, se podría afirmar que son nulos, especialmente en escuelas rurales con bajo nivel de urbanidad y predominio de actividades ganaderas y agrícolas. Este desconocimiento limita la comprensión de los obstáculos y oportunidades específicos del contexto rural costero, donde

factores culturales, sociales y económicos inciden directamente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

Vázquez, Cervantes y Gómez (2024) resaltan que las concepciones y conocimientos docentes influyen directamente en la práctica pedagógica y en los logros en lectoescritura del estudiantado, por lo que conocer estas percepciones permite identificar posibles sesgos, prejuicios o dificultades que podrían afectar la equidad en el aula. Asimismo, desde la visión del lenguaje de Halliday (1982), enseñar a leer y escribir no se limita a transmitir reglas ortográficas o conocimiento mecánico de letras, sino que constituye un proceso humano, social y cultural, donde el profesorado actúa como guía, ayudando a las personas estudiantes a dar sentido a las palabras y conectarlas con su entorno. Esta perspectiva resalta la importancia de escuchar la voz del profesorado, especialmente en contextos rurales, donde el lenguaje y la cultura local se entrelazan.

La percepción que tienen las personas docentes sobre la lectoescritura debería considerarse un tema de investigación relevante debido a diversos factores que influyen directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que esta percepción impacta múltiples dimensiones del proceso educativo. Indagar sobre estas percepciones permite identificar posibles sesgos o prejuicios que limitan la equidad y aumentan las brechas en el rendimiento académico, especialmente entre estudiantes de distintos contextos sociales, económicos y culturales.

En este contexto, el tema central de la presente investigación se enfoca en comprender de manera profunda la percepción del cuerpo docente de I y II ciclos sobre la enseñanza y el

aprendizaje de la lectoescritura en dos escuelas rurales de la Dirección Regional Educativa Peninsular. Este estudio busca analizar cómo los y las docentes conciben sus prácticas pedagógicas, los retos que enfrentan, las estrategias que emplean y las condiciones institucionales que influyen en su labor diaria. Asimismo, se pretende identificar las fortalezas y limitaciones presentes en estos procesos, de manera que la información obtenida permita interpretar la realidad educativa de ambos centros y aporte insumos relevantes para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales costarricenses.

Por consiguiente, la presente investigación procura ofrecer una visión integral de los fortalezas y limitaciones que se manifiestan en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en dos escuelas rurales de la zona peninsular de Costa Rica, específicamente ubicadas en comunidades lejanas al área costera, con bajo nivel de urbanidad y con un predominio de actividades ganaderas y agrícolas, lo que las hace una zona interesante de ser parte del estudio. Ante lo anterior se propone considerar la siguiente interrogante:

¿Cuál es la percepción del cuerpo docente de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la dirección regional educativa peninsular, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura?

Justificación

Por la relevancia del proceso de la lectoescritura, ésta ha sido un objeto de estudio abordado principalmente, desde los resultados de aprendizaje con relación a pruebas

estandarizadas (PISA, TERCE), o sobre el desempeño docente en la enseñanza. Lo que evidencia el hecho de que las fuentes analizadas se enfocan en el desarrollo y problemas del estudiantado, más no en el punto de vista de la persona docente.

De manera particular, se considera necesario desarrollar este estudio en el contexto de los centros educativos peninsulares, debido a que sus condiciones geográficas, socioculturales y estructurales influyen directamente en la manera en que se vive la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Comprender estas dinámicas permitirá visibilizar necesidades reales del profesorado y del estudiantado en zonas rurales.

A nivel nacional, las investigaciones que se han desarrollado han abordado el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como un elemento fundamental en el desarrollo académico y personal del estudiantado en cualquier nivel educativo. Por lo general, han sido investigaciones que se enfatizan en los problemas que enfrenta el estudiantado o en la poca o nula capacitación que recibe la persona docente en el área específica de la enseñanza del español, entre otros aspectos.

Uno de los aportes que se podría rescatar, fue el desarrollado por Mora (2017), que analizó las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores en docentes de I y II ciclos de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas costarricenses. Esta investigación, realizada por la Universidad Estatal a Distancia (UNED), enfatizó en cómo se concibe el lenguaje y algunos de los procesos de la lectoescritura, haciendo relación con su formación como docente en el área de primaria.

Generar estudios que posicionan la mirada en el profesorado es relevante, de acuerdo

con estudios realizados por el Estado de la Educación (2023), ya que confirman la tendencia de ignorar, o al menos colocar en un lugar secundario, el papel docente en los procesos de aprendizaje, siendo una de las figuras claves para lograr los objetivos que se proponen en los distintos programas de estudios del currículo escolar. Consideramos que impulsar una investigación que tome en cuenta las múltiples dimensiones de la percepción no solo podría enriquecer cualquier proceso educativo, sino que fomentaría un crecimiento personal y profesional de todas las personas involucradas en el proceso.

Cuando las personas docentes poseen una percepción positiva hacia la enseñanza y el aprendizaje en cualquier área curricular, fomenta la curiosidad, la motivación y el compromiso en todos los actores involucrados en el proceso formativo, sean estos las personas docentes, el estudiantado, así como de los padres y madres de familia o representantes legales.

La percepción, para los fines de esta investigación, se entiende como la valoración y el juicio que las personas docentes realizan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, considerando las condiciones físicas y materiales del entorno educativo, así como los recursos disponibles. La literatura indica que factores como la infraestructura del aula, iluminación, limpieza, organización, disponibilidad de materiales didácticos y recursos tecnológicos influyen directamente en cómo el profesorado interpreta la eficacia de sus estrategias pedagógicas y la interacción con el estudiantado. Comprender estas percepciones resulta importante, ya que permite identificar elementos que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectoescritura, contribuyendo al diseño de ambientes de aprendizaje más

efectivos y a la mejora de la práctica docente. Esta información beneficia directamente a toda la comunidad educativa, al brindar insumos que promuevan procesos educativos más significativos y contextualmente adecuados.

De gran importancia es que los educadores seleccionen y diseñen, en el mejor de los casos, estrategias de aprendizaje y evaluativas que capten la atención, que mantengan el interés y fomenten una participación.

Prestar especial atención en cómo se percibe la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, podría fortalecer el valor que se le confiere a la lectura y la escritura como función integral a nivel cognitivo y social. Tal y como lo menciona Mora (2017), los estudios donde se involucra la participación de las personas docentes colaborarán en problematizar y debatir en un tema específico como parte del ejercicio profesional.

Las personas docentes desempeñan un papel crucial en la formación y desarrollo de las habilidades de lectoescritura de la persona aprendiente, ya que están directamente involucradas en la implementación de estrategias pedagógicas y en la gestión de los desafíos cotidianos en el aula. La voz de la persona docente, por lo tanto, se erige como una fuente invaluable de información que podría arrojar luz sobre aspectos críticos del proceso educativo que podrían pasar desapercibidos en investigaciones más amplias. Según Vázquez (2024), la voz de las personas docentes está poco registrada, por lo que conocer su opinión sobre los factores que inciden, disminuyen o acrecientan el aprovechamiento en el ámbito de la lectoescritura es prioritario para establecer planes de acción (p.18).

Para el investigador González (2015), en el documento denominado “Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales”, destacan que “...las percepciones docentes proporcionan información importante acerca... cuáles son sus fortalezas y debilidades y cómo el docente se sitúa frente a estos temas”. (p. 12). Esta cita refuerza la importancia de explorar sus opiniones y experiencias, ya que pueden arrojar luz sobre los aspectos críticos del proceso educativo y servir como base para diseñar intervenciones que respondan a las necesidades reales de las personas estudiantes. Entender las percepciones del profesorado con respecto a la lectoescritura, no sólo implica explorar sus propias percepciones, sino también sobre el contexto en el que trabajan y el currículo que siguen. En el caso que nos ocupa, un contexto peninsular particular y único en el territorio costarricense que podríamos decir “nunca” o “poco investigado” en materia educativa y en aspectos relacionados a la percepción dirigida a un área del currículum escolar primordial.

Es crucial que las personas educadoras sean conscientes de sus propios sesgos y trabajen activamente para minimizarlos mediante una formación continua y reflexiones pedagógicas entre sus pares profesionales.

Desarrollar la investigación en el área, permitiría identificar las fortalezas y limitaciones que enfrentan las personas docentes participantes del estudio o, los posibles factores que podrían estar contribuyendo a las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura o en el mejor de los casos promoviendo resultados positivos en el contexto rural seleccionado.

Al seleccionar, en el estudio que nos ocupa, docentes de diferentes comunidades

peninsulares, con diversas formaciones académicas y trayectorias profesionales, la investigación permitirá identificar cómo el contexto socioeconómico y cultural influye en las percepciones y prácticas docentes. Esta comprensión es esencial para diseñar intervenciones formativas que respondan a las necesidades reales de los y las docentes y, por ende, mejoren la calidad de la enseñanza de la lectoescritura. Por ese motivo, el desarrollo de la investigación se llevará a cabo en el contexto específico de escuelas rurales ubicadas en la Región Peninsular del país. Este escenario particular nos ofrece una oportunidad única para comprender y analizar las percepciones sobre el proceso de la lectoescritura desde una perspectiva local y culturalmente rica. En este estudio, nos centraremos en un grupo de docentes que laboran en los ciclos I y II, quienes además forman parte del circuito 04 y circuito 01 de la región Peninsular. Este grupo de profesionales de la educación no sólo está inmerso en un entorno educativo específico, sino que también comparte una serie de características y desafíos comunes que enriquecerán nuestro análisis.

La presente investigación se distingue por su enfoque diferenciado en el estudio de las percepciones docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura, abordando un ámbito poco explorado en el contexto costarricense. Este se fundamenta en varios aspectos claves, que se mencionan a continuación:

Enfoque centrado en la voz docente: existe en la literatura gran cantidad de estudios relacionados con la enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo, la mayoría de éstos se enfocan en estrategias utilizadas, resultados académicos de las personas estudiantes o el impacto de las intervenciones formativas. Las investigaciones que profundizan o dan a conocer las

percepciones de las personas educadoras, sus emociones, los temores aquellos que consideran desafiante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, hay carencia o nulos estudios.

La inclusión de profesionales con diferentes niveles de formación, trayectorias y contextos socioculturales permite captar una riqueza de perspectivas, que no es común en muchos estudios. Esta diversidad en la muestra enriquece el análisis y proporciona una comprensión más completa de las percepciones docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura.

Se pretendió que el presente estudio, pudiera brindar información contextualizada y veraz de las percepciones de un grupo de educadores que labora en un área rural peninsular particular y que merece ser atendida.

Contexto geográfico poco explorado: explorar realidades educativas en contextos distintos a las zonas urbanas, en el caso que nos ocupa de dos de los circuitos educativos que comprende la región peninsular de la provincia de Puntarenas, se convierte en una posibilidad de aportar una nueva mirada educativa y dar a conocer una de las regiones peninsulares del país que se invisibiliza en las investigaciones educativas.

En términos generales, el tema central de esta investigación consiste en la exploración detallada de la percepción del cuerpo docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en dos centros escolares rurales de la Dirección Regional Peninsular. Este enfoque permitirá comprender de forma integral cómo se desarrolla este proceso en contextos

con características particulares y qué elementos pueden fortalecerse para mejorar la calidad educativa.

Caracterización del contexto socioeducativo de la investigación

El estudio se realizó en las comunidades de Jicaral y Paquera, ambos lugares ubicados en la Península de Nicoya, Costa Rica. Con respecto a la zona de Jicaral, pertenece al distrito de Lepanto, y Paquera se localiza más al sur de la península. Estas dos comunidades, a pesar de compartir un entorno natural paradisíaco por su vegetación y fauna, presentan características socioeconómicas particulares que influyen de manera directa o indirecta en la dinámica educativa de la región. A continuación, se presentan algunas de las principales caracterizaciones de cada una de estas zonas geográficas.

Jicaral es un pueblo de Lepanto, de la provincia de Puntarenas, que lleva ese nombre porque justamente dentro de su territorio geográfico, habían plantados de manera natural muchos árboles de Jícaro. Estos árboles de jícaro servían de cercas vivas para los potreros y se visibilizan por doquier, dando lugar al nombre por el cual lo conocemos.

En el documento llamado De Jícaro a Huacal, se cita “El nombre de Jicaral nos refiere a “una gran cantidad de árboles de jícaro”; al describir y puntualizar su principal característica, “un Jicaral”, el paso del tiempo se encargó de perpetuar y darle nombre a este poblado”. (p. 8)

Para hacer referencia al lugar, a continuación, podrá encontrar un breve resumen de cómo Doña Cecilia Aguirre, recuerda este precioso lugar hace unos años atrás. C. Aguirre (comunicación personal, 11 agosto de 2022), indica:

Era un lugar, donde no había agua, ni corriente; las calles eran de piedra y los medios de transporte que se utilizaban en aquella época eran los bueyes con carretas (para jalar cargamentos) y los caballos. Además, se utilizaban las lanchas para viajar hacia Puntarenas, con fines comerciales (ventas de animales [cerdos, pollos], granos [arroz, maíz, frijoles], o compra de telas, medicinas, entre otras. Posteriormente ingresó el ferry, uno de ellos se llamaba el Salinero (de tres pisos, con restaurante, espacio arriba con sillas y baranda para observar el mar y tirar bolitas de queso a las gaviotas).

Los pobladores utilizaban la tierra para la agricultura y cría de animales, con la finalidad de abastecer el consumo alimentario familiar y, además, obtener ingresos económicos para garantizar la seguridad alimentaria. Otras opciones que utilizaban para “ganarse la vida” eran las salinas (extracción de sal), extracción de moluscos (pianguas, choras, chuchecas, al mejillón, almejas, entre otros), pesca, limpieza de casas (en el caso de las mujeres).

Para la década de los 60 y 70 se llevó a cabo la construcción de algunas instituciones como la escuela, el Banco Nacional de Costa Rica, la iglesia católica y el colegio. Dando paso al resurgimiento de la comunidad. Y así lo muestra el documento llamado “De Jícaro a Huacal”, donde cita:

En primer lugar, la Escuela de Jicaral, fundada en 1938, se remodela y por fin contaría con una infraestructura de primer orden. En 1955 se construiría una escuela moderna, y en celebración se le asignaría un nombre: Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. En segundo lugar, la

Unidad Sanitaria hacia 1959, quizás una de las instituciones más importantes establecidas en estos años, la cual brindaba servicios médicos una vez al mes...

En la década de 1960, se fundaron otras instituciones como el Banco Nacional Costa Rica, que abriría sus puertas a la población en 1967, cuatro años después de que se girara la orden de su construcción, según consta en una nota del Archivo Nacional de Costa Rica. Otra de las instituciones creadas en ese período fue la Parroquia Dulce Nombre de Jesús de Jicaral en 1968, la cual fue una lucha de hombres y mujeres durante años. (p,16)

La comunidad de Jicaral, económica y socialmente, es habitada por gente sencilla y luchadora, en la que se ve reflejada la influencia de dos culturas: la de Puntarenas y la de Guanacaste, por el hecho de encontrarse ubicada geográficamente entre estas dos provincias. De ahí, que la alimentación sea mezclada por productos marítimos (moluscos y mariscos), prevaleciendo el consumo de ceviches, sin olvidar el consumo de productos a base de maíz (chorreadas, yoles, tamales).

En cuanto a la economía, la ciudadanía se caracteriza por desempeñarse en trabajos tradicionales de la zona, como la pesca, extracción de moluscos y jaibas; aún se trabaja en salinas y algunas camaroneras. Además, se ha ido urbanizando, ahora existen lugares como cabinas, supermercados, tiendas, restaurantes, más instituciones gubernamentales (Tribunales de Justicia, Banco Popular, Registro Civil, Caja del Seguro Social, Universidad Estatal a Distancia, entre otros) y algunas organizaciones privadas tales como: la panadería Musmanni, Almacenes El Gallo, Importadora Monge, Coopeguanacaste, MExpress, entre otros. Las fuentes de empleo han

ido evolucionando al compás de las necesidades laborales que surjan.

Para llegar a la comunidad Jicaral hay tres formas de hacerlo: una de ellas es por ferry de Puntarenas hacia Playa Naranjo, donde la principal carretera de acceso se encuentra en buen estado. Otra alternativa es por medio del ferry Naviera Tambor, trasladándose desde Puntarenas a Paquera. En este sector la carretera está pavimentada; sin embargo, hay cierto tramo que está en muy mal estado. Otra opción es por medio del transporte de bus directo desde San José hasta Jicaral, pasando por Puente Tempisque.

Con respecto a la comunidad de Paquera, es un distrito costero de la provincia de Puntarenas, ubicado en la península de Nicoya. Este lugar se caracteriza por ser un destino clave para el ecoturismo y la pesca artesanal en el Pacífico costarricense.

El Instituto de Desarrollo Rural (INDER), en su estudio de Caracterización Básica del Territorio Paquera-Cóbano-Lepanto-Chira, brinda más detalle de este hermoso lugar:

Paquera es el distrito número 05 del cantón central de Puntarenas. El distrito se compone de 41 poblados, de los cuales Paquera centro resalta como cabecera del distrito. Paquera cuenta con una superficie de 337.9 km² aproximadamente, y su altura media ronda entre los 0 y los 710 msnm.

Según datos del último censo nacional (INEC, 2011), el Distrito alberga cerca de 6686 habitantes aproximadamente. Es importante destacar que Paquera cuenta con potencial turístico, que atrae a turistas nacionales e internacionales. Además, cuenta con alta riqueza natural, contiene zonas de protección destinadas a la conservación de flora y fauna, donde

resalta el Mono Cara Blanca (*Cebus capucinus*), que se observan en el Refugio de Vida Silvestre Curú y en la Reserva de Vida Silvestre Karen Mogensen (SINAC, 2014). (p.11)

Su acceso, debido a su ubicación geográfica en la península, tiene particularidades que lo hacen distinto de otros destinos del país. Para llegar a Paquera, existen dos principales vías de acceso: vía ferry desde Puntarenas: Esta es la forma más común y directa para llegar a Paquera. Los ferris transportan, tanto pasajeros como vehículos, y ofrecen una experiencia inolvidable al cruzar las aguas del golfo de Nicoya. El viaje tiene una duración aproximada de 70 minutos, y es una buena alternativa para quienes desean disfrutar de las vistas marinas y acceder a Paquera sin el cansancio de manejar largas distancias alrededor de la península. Además, por medio de automóvil donde se debe dirigirse hacia el puente Tempisque y luego seguir hacia la península.

Paquera se destaca por su entorno natural, que incluye áreas protegidas como Curú, playas y manglares, lo que le otorga un valor importante en términos de biodiversidad y ecoturismo.

La gente de Paquera se caracteriza por ser amigable. La vida es sencilla y están muy arraigados en sus tradiciones. Las familias suelen estar unidas y siguen costumbres que han pasado de generación en generación. Muchos de ellos se dedican a la pesca o a la agricultura, y eso les da un fuerte vínculo con la naturaleza.

Aunque es una comunidad pequeña, Paquera ha ido incorporando gente de diferentes lugares, lo que ha añadido un poco de diversidad cultural. Esto se nota especialmente en los

negocios y servicios turísticos que han ido surgiendo.

En términos económicos, la actividad principal de Paquera gira en torno al turismo, debido a sus atractivos naturales y playas. El turismo ecológico y las actividades recreativas, como paseos en barco, buceo y pesca deportiva son esenciales para la comunidad. También existen servicios de hospedaje, restaurantes y comercios (Almacenes el Gollo, Coopeguanacaste R.L, Instituto Costarricense de Electricidad, Megasuper, Pali, entre otros) que apoyan a los visitantes.

Además del turismo, la economía de Paquera depende en parte de la pesca artesanal, que sigue siendo una fuente de ingresos para muchas familias locales. La agricultura, aunque en menor medida, también juega un papel importante, destacando el cultivo de guayaba.

Caracterización de la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas

La comunidad de Jicaral cuenta con un centro educativo de primaria llamada Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, que se ubica en el centro de la comunidad de Jicaral, a 250 metros al Noroeste del Parque de la comunidad, camino a Barrio El Jardín. El centro educativo pertenece al Distrito Cuarto de Lepanto del Cantón Central de la provincia de Puntarenas. El centro educativo forma parte de la Dirección Regional Peninsular, en el Circuito 04 Jicaral, y es una escuela de Dirección 3. Para el año 2022 se contó con una matrícula aproximada de 325 estudiantes. La institución educativa cuenta con una Junta de Educación. A la fecha, no se cuenta con un Patronato Escolar, ni ningún grupo de apoyo institucional ni comunal.

Para llegar a la institución, tanto el estudiantado, los padres y madres de familia, y comunidad en general, debe hacerlo por sus propios medios, porque en esta zona no se cuenta con una ruta de buses periférica. Para trasladarse a la escuela, debe hacerlo por medio de taxi, vehículo propio o caminando. El Ministerio de Educación Pública otorga una beca de transporte estudiantil para solventar dicha situación de traslado a esta comunidad, ya que el camino está en estado regular.

Según la Monografía de la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas (2016), la institución está ubicada en un área de 17.989 metros cuadrados y la planta física ocupa 1026 metros cuadrados. Esta comprende: 13 Aulas para impartir lecciones, 2 Aulas para el Jardín de Niños, 1 Aula para el aula integrada ,4 Cubículos para Educación Especial, 1 Oficina de la Dirección, 1 Sala para Profesores, 1 Comedor escolar, 1 Laboratorio de Cómputo, 2 baterías sanitarias con tres baños cada uno y un lavamanos, 1 Salón Multiuso 18 X 30 metros, 1 techado parqueo para bicicletas, 1 local para soda escolar, 1 Local pequeño donde se ubica la librería de la Cooperativa escolar.

A nivel general, la institución cuenta con una infraestructura relativamente buena, se puede observar, a simple vista, pintura en buen estado, no se observan grietas en paredes, pasillos repellados y techados; todas las aulas cuentan con cielorraso, piso de mosaico, además están equipadas con equipo tecnológico como pantallas, video beam, equipo de aire acondicionado, abanico, escritorios, pizarra, entre otros. Además, en los pasillos existen lavatorios en distintas áreas de la institución y dispensadores de agua fría; también se cuenta con amplias zonas verdes.

La institución brinda diferentes servicios dentro de la misma, como el comedor estudiantil. Este se encuentra en muy buenas condiciones, cuenta con mesas grandes de madera, abanicos, espacio amplio y buena ventilación; además cuenta con los implementos y utensilios necesarios para la elaboración de los alimentos, y la alimentación se rige por medio de los planes alimenticios y nutricionales que rige el MEP. Con este servicio se beneficia a todo el estudiantado de la institución educativa. La escuela en el pasado dio el servicio de cooperativa escolar; en este momento no se está dando este servicio. Por otra parte, en la institución educativa se realizan distintas actividades con los y las estudiantes, como con padres y comunidad educativa, por ejemplo: bingos, reinados, celebración de efemérides, actividades recreativas junto con otras instituciones de la zona como festival estudiantil de las artes, festival de inglés, partidos de fútbol, elección de gobierno estudiantil, entre otras.

Figura 1
Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas



Según datos recopilados de la monografía institucional (2020), a principios del siglo XX, en el año 1900, se fundó la primera escuela de la zona, ubicada donde hoy está la Guardia de asistencia rural. El edificio era muy sencillo, hecho de caña y techado con hojas de palma, y su primera maestra fue María Juárez. En 1915, la escuela fue trasladada al lugar que hoy ocupa la central del ICE en Paquera. Esta nueva escuela era de una sola aula, construida sobre pilares altos, con pisos de madera y techo de zinc. Solo se impartían clases hasta tercer grado y los niños usaban pizarras para escribir porque no tenían cuadernos. En esa época, los castigos eran muy duros y la enseñanza se basaba en un método muy estricto. Ese mismo año, también se abrió la primera pulpería del pueblo.

A lo largo de los años, varios maestros pasaron por esa escuela, como doña Cristobalina Vargas y doña Talía Rojas, quien era muy querida por la comunidad. Doña Talía, en los años 40, fue líder en una lucha importante: llevó a un grupo de hombres y niños hasta San José para pedirle al presidente Rafael Ángel Calderón Guardia que expropiara unos terrenos baldíos que había tomado un terrateniente. Gracias a esto, muchas familias de Paquera lograron obtener tierras. Algunos de los líderes en esa lucha fueron Modesto Guido, Adolfo Morales, y Pedro Fuentes, entre otros.

En 1921, el gobierno de Don Julio Acosta García donó una estructura prefabricada para la escuela, pero parte de ella se deterioró por falta de mantenimiento. Finalmente, en 1956, la escuela fue trasladada a su ubicación actual y se nombró "Julio Acosta García" en honor al presidente de esa época. Desde entonces, varios directores han estado a cargo, incluyendo a

figuras como Jorge Boyd, Víctor Manuel Barboza y, más recientemente, Greivin Chavarría Briones, Idalie Fernández y en el año 2025 está nuevamente el señor Greivin Chavarría Briones.

La población estudiantil matriculada para el año 2024 la conforman 422 estudiantes, distribuidos entre los distintos niveles educativos. Sin embargo, durante el año 2025 la matrícula disminuyó considerablemente al obtener tan solo 320 estudiantes matriculados. La institución cuenta con 12 aulas en buen estado, 6 baterías sanitarias (2 en mal estado), 1 laboratorio de informática en estado regular (el aire acondicionado está fallando), 1 comedor estudiantil, 1 salón de actos, 1 plazoleta, 1 sala de maestros (no acondicionado), 1 biblioteca (sin aire acondicionado) y 2 bodegas. Para un total de área de construcción de 4000m²

Los servicios académicos que brinda son aula integrada, trastornos emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje, terapia de lenguaje y retardo mental. El centro educativo cuenta con conexión a la red de internet, pantallas inteligentes, impresora, computadoras, teléfono, pizarra acrílica, fotocopiadora, archivos, biblioteca, sillas y mesas, laboratorio de idiomas, laboratorio de informática, material didáctico, entre otros.

Figura 2
Escuela Julio Acosta García



Nota: Imagen tomada de la internet, 2024.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

-Analizar la percepción del cuerpo docente de I y II ciclos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los centros Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01, pertenecientes a la Dirección Regional Educativa Peninsular de Puntarenas, para el conocimiento de fortalezas y limitaciones.

Objetivos específicos

-Identificar la percepción del cuerpo docente de I y II ciclos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular.

-Referir las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con el estudiantado de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García para establecer posibles relaciones con la percepción de los y las docentes del I y II ciclos de ambos centros escolares.

-Analizar la percepción del cuerpo docente de I y II ciclo de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García de la Dirección Regional Educativa Peninsular de la provincia de Puntarenas de manera que se fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de

la lectoescritura.

Capítulo II

Marco teórico

En el presente capítulo se abordan las aproximaciones teóricas relacionadas con la investigación, entre ellas las que se entiende como el término percepción, un acercamiento a la política educativa y al programa de estudios de la enseñanza del español en Costa Rica. Se desarrolla una descripción general del proceso de la lectoescritura y su metodología, algunos aspectos relevantes mencionados en el documento Estado de la educación costarricense con respecto a los principales retos de la enseñanza de la lectoescritura.

Antecedentes

Antecedentes nacionales

Uno de los documentos nacionales encontrados y analizados fue el Fernández, et al (2024), en su investigación titulada “Propuesta metodológica para fortalecer el proceso de lectoescritura en el nivel de V grado de la Escuela IDA El Parque ubicada en el circuito 09 del cantón de Los Chiles, provincia de Alajuela durante el periodo lectivo 2024”, donde desarrollan una propuesta metodológica con el objetivo de mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes de quinto grado de la mencionada institución. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permitió generar información descriptiva sobre las posibles causas, dificultades y necesidades en el área de lectoescritura del estudiantado participante. Como parte de la metodología, se diseñó un instrumento de evaluación de conocimientos y se implementó una actividad específica relacionada con la lectoescritura. Se realizó un análisis del perfil de entrada del estudiantado, identificándose dificultades en la creación de textos sencillos, en la

redacción de cartas con estructura adecuada, en la fluidez lectora, comprensión de lectura, coherencia de ideas, así como en el uso correcto de la gramática y la ortografía.

El estudio permitió ajustar continuamente las estrategias pedagógicas según las necesidades del grupo. Los resultados mostraron mejoras significativas en la fluidez lectora, la comprensión de textos y las habilidades de escritura, especialmente en aspectos relacionados con la gramática y el vocabulario. Asimismo, se constató que las actividades lúdicas, creativas y contextualizadas, como el uso de títeres, juegos de palabras y recursos visuales, aumentaron la motivación y participación del estudiantado, promoviendo aprendizajes más significativos y duraderos.

Entre las conclusiones más relevantes, el estudio destacó la importancia de involucrar a la comunidad educativa, incluyendo a docentes, familias y el centro educativo, como un elemento clave para el éxito del proceso lector-escritor. Además, se evidenció un fortalecimiento del rol docente, pues la capacitación y participación de los educadores mejoró su percepción sobre las necesidades del estudiantado y su capacidad para implementar estrategias innovadoras.

Finalmente, los autores subrayan la necesidad de mantener la flexibilidad en el diseño de actividades y la motivación constante del estudiantado, especialmente de aquellos con mayores dificultades, promoviendo un ambiente de respeto, solidaridad y trabajo en equipo. Estas acciones contribuyeron al desarrollo de la autoestima, la confianza y las habilidades sociales del estudiantado participante.

Como parte de las recomendaciones, el estudio sugiere a los padres y madres de

familia acompañar y apoyar activamente a sus hijos e hijas en su proceso educativo. Se destaca la importancia de mostrar interés por sus avances, mantener una comunicación abierta y constante con el personal docente y el centro educativo, y brindar apoyo desde el hogar para fortalecer el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

La investigación desarrollada por Muñoz, Pérez y Villafuerte, titulada “Estrategias metodológicas que estimulen habilidades en el proceso inicial de la lectoescritura en el estudiantado del I ciclo de la escuela multigrado. Los Ángeles de Finca Diez de Horquetas de Sarapiquí durante el II período 2022”, tuvo como objetivo estimular las habilidades del proceso inicial de lectura y escritura mediante una estrategia metodológica pertinente e inherente al contexto rural. Entre los principales resultados, se destaca la identificación de las dificultades que enfrenta el estudiantado en los procesos de codificación, decodificación y comprensión lectora.

Se abordaron actividades de comprensión lectora por medio del desarrollo de texto, el uso de pictogramas, cuentos y un poco el repaso de la fonología de algunas letras del alfabeto, lo que permitiese conocer el posicionamiento y sonido de una letra en las palabras, la relación entre los fonemas y los grafemas. El estudio enfatizó que estudiar el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura siempre debe ser un tema de estudio para todas las personas involucradas en dichos procesos y en la toma de decisiones. Además, conocer y comprender la fundamentación teórica y en enfoque curricular de la asignatura de español para la educación general básica del I ciclo es importante para contextualizar los contenidos curriculares al entorno estudiantil. La investigación concluye que en la realidad educativa multigrado existen problemas desatendidos pedagógicamente desde las primeras etapas de

formación, tales como el reconocimiento de vocales y grafemas, así como la elaboración de palabras, oraciones y en comprensión lectora.

Por otra parte, Castro (2020), en su investigación llamada “Posicionamiento de la lectura como habilidad transversal en planes de estudio para docentes de I y II ciclos en Costa Rica”, cuestiona si la secuencia didáctica de los planes de estudio aborda la lectura de los y las docentes en formación como habilidad transversal o si se limita a su abordaje instrumental como materia de enseñanza y en bloques curriculares aislados. Los resultados obtenidos para los 19 planes de estudio analizados permiten concluir que un total de 11 planes de estudio de titulación inicial docente para I y II ciclos centran su atención en las didácticas – ya sea de lectoescritura, de lengua o ambas – sin preparar previamente a la persona docente en formación de destrezas lingüísticas generales y/o promover sus propios hábitos de lectura extensiva por medio de acciones formativas específicas en cultura lectora a nivel de plan de estudios, lo cual ciertamente socava la aspiración país de formar nuevas generaciones de docentes lectoras y lectores (p.1). Los resultados de este estudio son considerados importantes ya que nos permite tomar conciencia ante la posible relación de los problemas con la lectoescritura que enfrenta el profesorado en su labor pedagógica con respecto a su formación inicial recibida.

El informe final de Araya y Ramírez (2019), titulado “Formación inicial docente para la lectoescritura en Costa Rica: Plan de estudio para la carrera de bachillerato y licenciatura en la educación primaria de la Universidad de Costa Rica”, de la sede Rodrigo Facio, tiene como fin estudiar el proceso de formación en el ámbito de la lectoescritura inicial de los estudiantes de la carrera de educación primaria. Según los autores Araya y Ramírez, (2019):

La calidad de la enseñanza de la lectura y escritura dependerá del conocimiento del docente sobre esta y de cómo, y teniendo en cuenta los resultados antes expuestos, la RedLEI se propuso identificar y analizar el proceso de formación inicial docente (FID) en lectoescritura inicial (LEI) de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR). Con el estudio se buscó conocer qué se enseña y cómo se enseña a los y las docentes a fin de determinar la alineación entre lo que los y las estudiantes aprenden en las universidades que ofrecen programas de FID y lo que desarrollan en sus prácticas de aula, con lo que plantea la evidencia actual. (p.5)

Los hallazgos de esta investigación permitieron tener una visión más completa de las necesidades y áreas de mejora en la formación docente, con la finalidad de impulsar una educación de calidad y equitativa en las comunidades rurales. Al identificar las preocupaciones y perspectivas de los docentes en el ámbito de la lectoescritura en contextos rurales, se busca aportar información relevante que sirva de base para la reflexión y toma de decisiones orientadas a fortalecer las prácticas educativas de las distintas zonas geográficas del país.

Para Murillo, et al (2018). en la investigación centrada en las concepciones del profesorado de educación primaria sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, así como en la implementación del programa de estudios de Español del Ministerio de Educación Pública (MEP) para los ciclos I y II. Este estudio se enmarca en la línea de investigación orientada al

seguimiento y monitoreo de la reforma curricular promovida por el MEP en los últimos años. El alcance del estudio consistió en generar insumos que contribuyan a mejorar su aplicación en las aulas escolares.

La investigación buscó responder a interrogantes clave sobre las creencias, conocimientos teóricos y metodológicos del profesorado en torno a los procesos de lectura y escritura, así como la valoración del programa de español implementado en 2013 y 2014. A través de una encuesta aplicada a 364 docentes de primer y segundo ciclos, se identificó que la experiencia y la formación inicial del profesorado son factores determinantes para el éxito de la propuesta curricular, por encima de otros elementos como el acceso a recursos tecnológicos, el apoyo institucional o las capacitaciones recibidas.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de una articulación más estrecha entre el MEP y las universidades formadoras de docentes, con el fin de fortalecer los contenidos teóricos y didácticos que permitan una enseñanza efectiva de la lectura y la escritura, conforme a los lineamientos del programa de estudios vigente.

Por otra parte, en el artículo desarrollado por los autores Hernández y Flores, (2015), titulado “Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica”; realizaron una investigación donde tomaron en cuenta las voces de 51 docentes de la educación básica. Estos participaron en un taller del Proyecto de Extensión “Mediación del aprendizaje de la lectoescritura” de la División de Educación Básica del CIDE en la Universidad Nacional de Costa Rica. (p. 126). Entre los hallazgos relacionados con las barreras que los y las docentes enfrentan al abordar el proceso de

lectoescritura, la investigación destaca múltiples aspectos, como la falta de involucramiento del entorno familiar en la participación del proceso educativo de los y las estudiantes, el deficiente de apoyo a nivel institucional para la facilitación de obtención de recursos didácticos necesarios dentro del ambiente áulico, la carencia de algunas capacitaciones de alta calidad en cuanto a la aplicación de técnicas adaptadas al contexto y a las necesidades individuales de los y las estudiantes, la inmadurez que presentan algunos niños y niñas al inicio del proceso de lectoescritura, y a todo lo anterior se suma el elevado número de estudiantes por grupo, entre otros desafíos que se presentan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 131)

Este artículo cobra una importancia significativa en el contexto de este proyecto, ya que comparte información recopilada a través de cuestionarios que fueron completados por algunos docentes que trabajan en el nivel de educación básica. Los cuales permiten conocer directamente, de los y las docentes algunos detalles sobre su formación como profesionales y hablan sobre cuál ha sido su experiencia profesional, además de cuáles son las prácticas pedagógicas que implementan y sobre algunas de las necesidades de formación que identifican en el ámbito de la lectoescritura (p. 120).

Antecedentes internacionales

Los antecedentes internacionales seleccionados se relacionan con el abordaje del tema de la investigación y la problemática del aprendizaje de la lectoescritura en diversas etapas de la vida.

Un primer antecedente internacional que se desea rescatar corresponde al estudio

realizado por Vásquez, et al (2024) en el trabajo titulado “Percepción docente sobre los procesos de lectoescritura en estudiantes de cuatro niveles educativos”. Desarrollada en la Facultad de Humanidades, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. La investigación en mención explora la lectoescritura desde la perspectiva de 12 docentes mexicanos de varios niveles educativos, con el objetivo de conocer su opinión sobre los factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas a profundidad que revelaron una percepción generalizada de rezago en las habilidades lectoescritoras y el pobre desempeño de los y las estudiantes, desde primaria hasta universidad. Las personas docentes atribuyen este problema a diversos factores, como la falta de formación magisterial especializada, planes y programas educativos inadecuados, el contexto sociofamiliar del estudiantado y el uso excesivo de dispositivos tecnológicos. Asimismo, destacan la importancia de la retroalimentación y la motivación en el proceso de enseñanza, así como la necesidad de una evaluación formativa continua. Este estudio confirma la necesidad de fortalecer la formación en lectoescritura y de diseñar planes y programas educativos que respondan a las necesidades reales del estudiantado, fomentando el desarrollo de estas habilidades esenciales desde edades tempranas.

Otro de los trabajos es el de Verdezoto, et al (2023), que cuenta con una investigación llamada “La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica”. publicado por la Editorial Ciencias Digital de la Cámara Ecuatoriana del Libro, con número de afiliación 663. El objetivo de esta investigación fue determinar los problemas de lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de educación general básica. La metodología que se empleó fue un enfoque de investigación mixta, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral.

La investigación analizó un grupo de 650 estudiantes y determinó deficiencias en la lectura y escritura debido al escaso hábito lector y la incompleta utilización de materiales y métodos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo realizó encuestas con educadores donde destacaron la necesidad de estrategias pedagógicas exitosas, como la adaptación a estilos de aprendizaje individuales y la integración de la lectoescritura en diversas áreas del currículo.

Los resultados del estudio revelaron que un escaso hábito lector y la falta de métodos y materiales adecuados están contribuyendo a las deficiencias en las habilidades de lectoescritura en las personas estudiantes de la Educación General Básica. Las personas docentes resaltaron la necesidad de enfoques pedagógicos adaptativos y la integración de la lectoescritura en todo el currículo como estrategias para abordar estos desafíos y promover un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo. Los resultados resaltan la importancia de abordar la lectoescritura desde múltiples perspectivas para lograr un desarrollo integral en el estudiantado. Se identificaron desafíos como la falta de recursos y la necesidad de capacitación continua. La tecnología se mostró promisorio, pero se enfatizó la importancia de equilibrar su uso con enfoques tradicionales.

El estudio realizado por Conejo et al. (2021) como parte del trabajo de grado titulado “La percepción del docente de básica primaria en la comprensión lectora, como fuente de

mejora continua en los estudiantes de la Institución Educativa (I.E.) San Mateo”, llevado a cabo en Bogotá Colombia, tuvo como objetivo conocer la percepción sobre la comprensión lector, en un grupo de docentes de básica primaria de la I. E. San Mateo obtuvo como principales resultados que los problemas asociados al proceso lector se correlacionan significativamente con el proceso cognitivo, los hábitos lectores y el contexto familiar dado que en un alto porcentaje de la muestra lo consideran relevante. El enfoque utilizado por Conejo fue de tipo cualitativo y participaron un total de 16 docentes.

Para la recolección de información se realizó una encuesta estructurada que fue compartida y diligenciada de manera virtual debido a la emergencia sanitaria actual Covid-19. Posteriormente se describieron las respuestas en relación con la familia, hábitos lectores y prácticas pedagógicas de acuerdo con el proceso de comprensión lectora evidenciado por los docentes, esto facilitó la organización de la información en categorías emergentes. Luego, para la identificación de los problemas asociados a la comprensión lectora se realizó un diagrama de la relación existente entre las categorías previas y las que surgieron a partir de los datos obtenidos, para su posterior triangulación y análisis.

Como conclusión, cabe resaltar la importancia que tiene la comprensión lectora en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes entornos con los que interactúa el individuo, en gran medida esta puede representar un obstáculo o por el contrario ser un facilitador para una mejor comprensión de la realidad.

Otra de las investigaciones seleccionadas es la realizada por Cortez, et al (2020) que lleva por nombre “Percepciones de Profesores de Primero básico sobre la motivación de los

estudiantes en el proceso de lectoescritura”, llevada a cabo en Santiago de Chile. El objetivo principal propuesto en el estudio fue analizar las percepciones de profesores de primero básico sobre la motivación en el proceso de lectoescritura. Para lograrlo, se expone la importancia y relación que presenta la motivación en el proceso de literacidad.

La investigación utilizó una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico y una muestra no probabilística por cuotas de doce profesoras de enseñanza básica, todas con al menos tres años de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura. Por medio de la entrevista semiestructurada se evidencian resultados donde la percepción de los docentes es “poco favorable” en relación con la formación recibida en el nivel de pregrado para enseñar a leer y escribir. Las personas participantes destacan la necesidad de una mayor formación práctica en métodos y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura. Por otro lado, se visualiza la utilización de diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura los cuales no son ejecutados en su forma original sino más bien son adaptados a la realidad educativa de las docentes y sus educandos.

En cuanto a las estrategias implementadas en el aula, las docentes participantes de la investigación realizan diferentes acciones y procedimientos para favorecer la lectoescritura en sus estudiantes a través de material didáctico y tecnológico. Las lecciones aprendidas en este estudio apuntan a la concientización de una formación inicial basada en una guía que permita al estudiantado lograr sus objetivos y adquirir aprendizajes de calidad mediante la motivación constante y ratifica la visión del rol que esta cumple especialmente en la lectoescritura, pues es la alfabetización la puerta de acceso al éxito tanto educativo como personal.

Los antecedentes mencionados anteriormente brindan insumos importantes a nivel teórico y metodológico sobre la temática de la percepción de maestros y maestras hacia el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Se comparten ideas sobre los desafíos, algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas, creencias, actitudes y la necesidad de abordar ciertas destrezas y habilidades desde la formación inicial.

Fundamentación teórica

En este apartado se propone teorizar sobre los principales temas y conceptos claves que se relacionan con el planteamiento de los objetivos de la investigación. Entre algunos de éstos son la conceptualización operativa del término percepción, la lectoescritura y sus principales metodologías, algunas normativas que orientan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en el área de la lectoescritura y aspectos del o la docente que labora en el contexto rural.

El proceso de la percepción en los seres humanos

La percepción constituye uno de los procesos cognitivos esenciales mediante los cuales los seres humanos interpretan y otorgan significado a los estímulos que provienen del entorno. No se limita a una simple captación de sensaciones, sino que implica un acto de interpretación mediado por la experiencia, la memoria y el contexto sociocultural.

Para Pimiento et al. (2020), la percepción es “un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros

procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (p. 8).

Desde esta perspectiva, la percepción posee un carácter biocultural y personal, ya que depende tanto de los estímulos físicos y sensaciones que se reciben, como de la forma en que las personas los seleccionan, organizan e interpretan según su historia personal y social. En dicho proceso intervienen todo tipo de estímulos físicos y sociales que son captados a través de los sentidos; la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto los cuales recogen información del entorno.

Varios autores como Pimiento, (2020) y Vargas, (1994) mencionan que la percepción puede variar de manera positiva o negativa en el transcurso de la vida de una persona. Es un proceso cognitivo de la conciencia de los seres humanos que posee distintas etapas. Primero se capta la información, lo que conocemos como el dato, para luego por medio de los sentidos (sensación) interpretar ese dato y valorar si se considera relevante o no. Podríamos decir que es un proceso esencial porque convierte los estímulos que se reciben del entorno en experiencias significativas.

De igual modo, Salgado, O. (2011) señala que “la percepción es el proceso por el que los individuos organizan e interpretan las impresiones de sus sentidos con el objeto de asignar significado a su entorno. Sin embargo, lo que uno percibe puede llegar a ser diferente de la realidad objetiva” (p. 134). Esta definición resalta el carácter subjetivo de la percepción, pues lo que una persona interpreta no siempre coincide con la realidad externa, sino que se filtra a través de creencias, valores, emociones y experiencias previas. En consecuencia, cada individuo

construye su propia interpretación de la realidad, lo que hace que la percepción sea única y variable.

En esta misma línea, Freré, et al. (2022) sostienen que “la percepción es un proceso cognitivo que capta, procesa y da sentido a la información que llega a los sentidos” (p. 210). Los autores destacan que se trata de una actividad activa, en la cual la mente humana no solo recibe información, sino que la procesa para transformarla en conocimiento y significado. Esta concepción refuerza la idea de que la percepción forma parte integral de la cognición, al ser el punto de partida del pensamiento, la comprensión y la toma de decisiones.

Desde el ámbito educativo, comprender la percepción como proceso cognitivo resulta esencial para analizar cómo los docentes interpretan y dan sentido a su práctica pedagógica. Las percepciones que el profesorado tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura influyen directamente en las estrategias metodológicas que emplea, en la forma en que evalúa y en su relación con el estudiantado. En el contexto rural, estas percepciones se ven además mediadas por factores socioculturales, materiales y emocionales propios de cada comunidad, lo que condiciona las maneras en que los docentes observan, comprenden y actúan dentro del aula.

Por tanto, estudiar la percepción desde su dimensión cognitiva permite comprender cómo los docentes construyen juicios y significados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, transformando los estímulos de su entorno educativo en experiencias pedagógicas significativas.

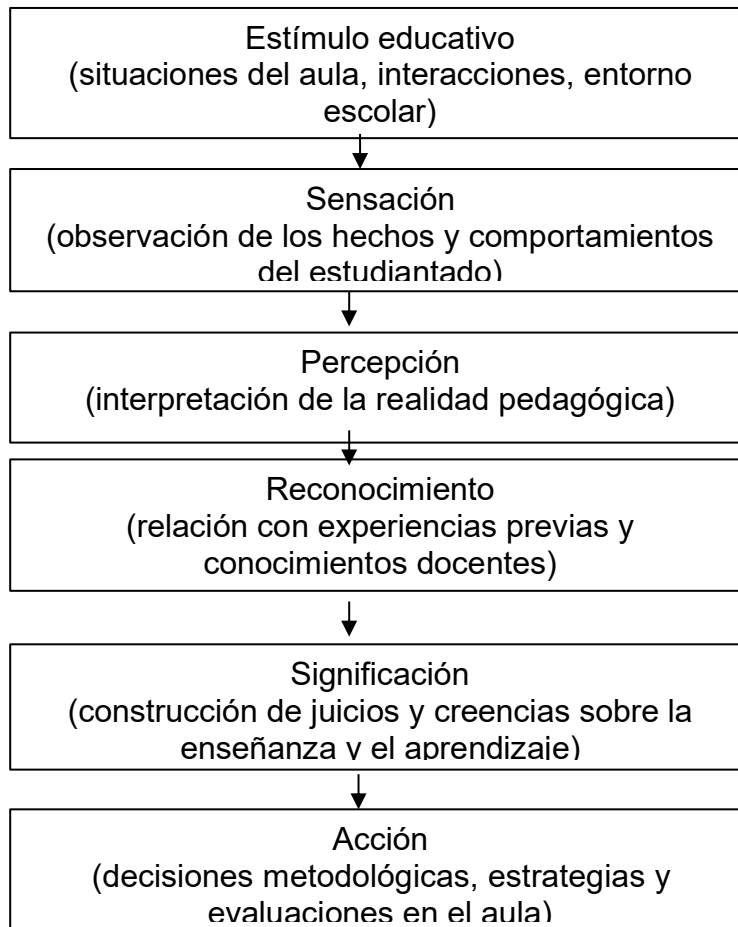
Asimismo, la percepción comprende diversas fases interrelacionadas que reflejan su

complejidad cognitiva (Arrimada, 2025) menciona algunas de ellas:

La **transducción**, donde la energía del medio se convierte en impulsos eléctricos a través de los receptores sensitivos; continúa con el **procesamiento neuronal**, en el cual estas señales se transmiten por el sistema nervioso hacia el cerebro. En la fase de **percepción**, la información sensorial se transforma en una experiencia consciente, que luego pasa al **reconocimiento**, donde el cerebro compara lo percibido con conocimientos previos almacenados en la memoria, otorgándole significado. Posteriormente, la etapa de **acción** permite ajustar las respuestas motoras para interactuar con el entorno, mientras que el **conocimiento** influye directamente en cómo se interpretan los estímulos según las experiencias previas. Finalmente, el **procesamiento** puede darse de manera ascendente (de los estímulos a la interpretación) o descendente (desde los conocimientos previos hacia la interpretación de los estímulos), evidenciando la constante interacción entre percepción, experiencia y cognición.

Figura 3

Proceso de la percepción docente en la práctica educativa

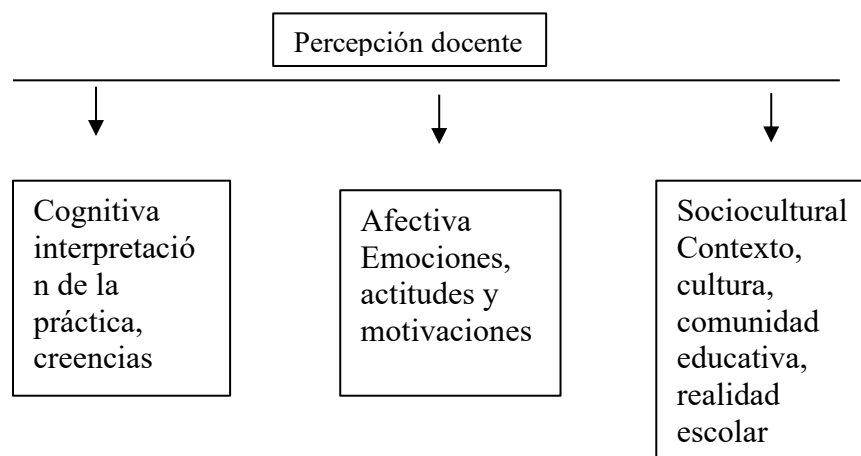


Nota. Elaboración propia a partir de Arrimada (2007) y Fréré et al. (2022).

Todas las personas manejamos sensaciones diversas que interpretamos, recordamos y reconstruimos según el contexto social, educativo y cultural en el que nos desenvolvemos. La percepción se genera y transforma continuamente, influida por experiencias previas, emociones y atención, convirtiéndose en un elemento clave en el aprendizaje diario. En el ámbito docente,

esta comprensión permite analizar cómo la forma de percibir la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura está mediada por la institución escolar, la formación profesional, las vivencias de los profesionales y sus interacciones cotidianas con el estudiantado, transformando los estímulos del entorno educativo en experiencias pedagógicas significativas.

Figura 4
Dimensiones de la percepción docente



Nota. Elaboración propia a partir de Salas y Gómez (2023) y Pérez, Salas y Castro (2022).

Las percepciones de las personas docentes constituyen un tema que se considera fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier asignatura, pero principalmente en el área de la lectoescritura. Si se conoce la percepción del profesorado esta dará insumos para conocer cómo interpretan su función en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y si consideran el contexto social y cultural propio y del estudiantado con el que trabajan. Como se indica en los estudios mencionados en los antecedentes nacionales e internacionales, las percepciones se construyen sobre experiencias previas, conocimientos adquiridos, creencias y sobre la realidad social y la práctica profesional. Todos estos están relacionados con los distintos procesos de

enseñanza y aprendizaje que se desarrollan y que dan significado a lo que acontece en los distintos espacios áulicos.

La percepción no solo determina la forma de enseñar y aprender, sino que también influye en la organización de una clase, la elección de la manera de presentar las materias o asignaturas, la forma de explicar los contenidos curriculares y la forma de evaluar el aprendizaje por mencionar algunos ejemplos. La forma en la que la persona docente concibe el aprendizaje de sus estudiantes, sobre los contenidos curriculares que debe enseñar y sobre sí mismo va a influir de manera directa o indirecta en la toma de decisiones diarias en su labor pedagógica.

Comprender los pensamientos, creencias y sentimientos de los y las docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura permite comprender las decisiones didácticas que ejecutan al seleccionar o descartar ciertas estrategias para desarrollar el proceso de la lectura y la escritura. La selección de los métodos, recursos, materiales de apoyo, y los procedimientos de evaluación están siempre condicionados por las percepciones que el profesorado tiene sobre su grupo de estudiantes y de la efectividad de ciertos métodos utilizados.

Si las percepciones están enmarcadas en una visión positiva del aprendizaje, es más fácil que el ambiente sea el adecuado para que se generen ambientes inclusivos, motivadores, participativos, etc. Por el contrario, cuando las percepciones son consideradas rígidas o pesimistas, la potenciación del estudiantado puede quedar estancada en el tiempo. Por eso, puede ser interesante que el docente reflexione sobre sus propias percepciones, pues al hacerlas conscientes pueden mejorar la toma de decisiones en el aula para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de la lectoescritura, las percepciones que las personas docentes adoptan pueden llegar a impulsar o dificultar de igual manera, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Docentes que tienen una percepción especialmente arraigada sobre cada niño y cada niña (la posibilidad de que cada uno aprenda a leer y escribir) suelen poner en práctica metodologías activas, y contextualizadas; mientras que percepciones negativas o estereotipadas sobre las capacidades del estudiantado, en contextos rurales o en contextos con rezago educativo, pueden debilitar la expectativa sobre éstos y, en consecuencia, los procesos que habría de tener en cuenta en el acompañamiento pedagógico.

La lectoescritura

La lectoescritura es el proceso que engloba la capacidad de leer y escribir de manera competente. La lectura implica comprender y decodificar el lenguaje escrito, mientras que la escritura implica la habilidad de codificar pensamientos y expresar ideas a través de la escritura, como lo mencionan diversos autores. En conjunto, ambos procesos constituyen una práctica compleja que articula habilidades cognitivas, lingüísticas, sociales y comunicativas, indispensables para el desarrollo académico y personal del estudiantado. A continuación, se presentan algunas definiciones relevantes que permiten comprender la naturaleza integral de la lectoescritura y su enfoque metodológico a partir de la revisión teórica realizada por (Pérez, D. 2019) en el campo de la educación:

Figura 5*Conceptualización de la lectoescritura según diversos autores*

Autor / Fuente	Concepto de lectoescritura	Fundamentación teórica / Enfoque
Pérez Reyes (2019)	La lectoescritura es un proceso integral en el que los aprendientes desarrollan la capacidad de leer y escribir, comprendiendo y produciendo significados de manera coherente y funcional.	Se enfoca en la construcción de sentido en contextos comunicativos, considerando la lectoescritura como factor clave en el desarrollo cognitivo, social y académico.
Ferreiro y Teberosky (1982)	La lectoescritura es un proceso de construcción de hipótesis sobre la lengua escrita por parte del niño, que evoluciona a través de etapas según su interacción con el lenguaje escrito.	Psicogénesis de la lengua escrita: el aprendizaje surge de la interacción entre conocimientos previos del niño y el sistema de escritura.
Clay (1993)	La lectoescritura implica la capacidad de leer y escribir de forma funcional, comprendiendo el texto y produciendo mensajes con sentido.	Se centra en la alfabetización temprana y la observación de la progresión natural de los niños en la lectura y escritura.

Goodman (1986)	La lectoescritura es un proceso de comunicación en el que los lectores y escritores construyen significado activamente, usando sus conocimientos previos y contexto.	Enfoque de lectura como proceso de interacción entre el lector y el texto; importancia del contexto y la experiencia del lector.
Snow, Burns y Griffin (1998)	La lectoescritura es la integración de habilidades de decodificación, comprensión, vocabulario y escritura para comunicar ideas de manera efectiva.	Modelo de alfabetización emergente; combina aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales en la adquisición de la lectura y escritura.

Nota. Elaboración propia a partir de Pérez, D. 2019

La enseñanza de la lectoescritura es uno de los mayores retos que se nos presenta durante los primeros años de la etapa de la escolarización primaria. En este sentido, tal y como sugiere Quiroz & Delgado (2021), para poder consolidar este proceso en la persona aprendiz, es necesario crear una estrategia metodológica que permita ofrecer un concepto interdependiente de la lectura y la escritura, consiguiendo así que esté acorde a la edad y desarrollo del o la estudiante. Esto nos puede indicar que muchas de las dificultades académicas podrían plantearse si él o la docente encabezará una formación sólida en las teorías de la lengua y dominará herramientas procesales que le permitieran aplicarlas con eficacia en el aula.

El éxito del proceso de lectoescritura no depende solamente del trabajo de los y las docentes; también juega un papel fundamental el de las familias. Aunque la persona docente tiene que lidiar con situaciones como la diversidad de estilos de aprendizaje, la pobreza, la falta de recursos o la necesidad de reciclarse, el acompañamiento desde el hogar puede ser determinante en el avance del estudiantado. El contacto e implicación de las personas adultas en la educación de sus hijos, el crear hábitos de lectura y escritura, puede ayudar de manera importante en el desarrollo de competencias comunicativas. Además, condiciones como lo son el contexto socioeconómico y el contexto cultural pueden intervenir en el avance y en el sentido motivacional del estudiantado a su cargo. Por ello, entendemos que la superación de las barreras en el proceso de enseñanza de la lectoescritura es una labor que compete a todo el profesorado, a las familias y a la comunidad. Este planteamiento tiene aún más sentido en el contexto rural, donde las características de la educación presentan unas particularidades propias de esta situación. En este contexto, el perfil del docente tiene un carácter más relevante. Para Cossío (2014) podemos decir que "en todos los casos, el maestro es visto como él que tiene una gran responsabilidad con la educación, con la pedagogía, con los niños y jóvenes a quienes educa, con los padres de los niños y jóvenes a quienes educa, y, por último, con la sociedad en su conjunto." (p. 21).

Con respecto a esto, Ferreiro (2000, citado por Pérez, D. 2019), nos menciona en su cita: La lectura y la escritura son herramientas importantes del ser humano para desarrollar procesos más maduros de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio, además de ser la base para los posteriores aprendizajes y desarrollo integral de la persona. (p, 5).

En este sentido, López (2024) señala que, en la actualidad, la lectura y la escritura se asocian en un solo término: la literacidad. Esto para formar parte del proceso continuo de aprendizaje y ser de gran utilidad para que las personas puedan desarrollar su conocimiento y participar en su sociedad de manera activa y reflexiva, considerando el sentido crítico que también se fortalece indiscutiblemente.

Por su parte, Cassany (2005) nos indica que “Bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (p. 89).

En conjunto, encontramos con ello que el proceso de lectoescritura tiene un carácter significativo dentro del campo educativo, al proponer habilidades básicas para que el estudiantado pueda aprender, comunicarse y poder razonar de forma crítica. Este refuerzo de las habilidades es fundamental para su formación como ciudadanos activos y responsables en una sociedad en continua transformación.

Espinel (2015) también enfatiza que la lectoescritura es una práctica cultural compleja, su acceso se construye en contexto de interacciones que hacen posible la progresiva participación del novato. La lectoescritura es puerta de apertura al mundo y constituye un conocimiento que la escuela no debe renunciar a transmitir. Es deseable que las prácticas educativas escolares constituyan situaciones de apropiación de conocimientos en eventos culturales, que promuevan- impulsen- produzcan cursos de desarrollo a través de buenos aprendizajes, en términos de Vygotsky, que sean ocasión de complejizar los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. (p.118)

En este modo, el aula en las escuelas rurales y, en general, en el aula debe ser concebida como un espacio cultural donde el estudiantado tome el lenguaje escrito a través de situaciones comunicativas que sean reales. Tal y como lo explica la autora, esas prácticas escolares tienen que ver, más bien, con generar “cursos de desarrollo a partir de buenos aprendices”, en la línea del enfoque sociocultural de Vygotsky, favoreciendo el complejizar los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Acierta la perspectiva constructivista, en la que se enfatiza la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura no podía desvincularse del contexto en que se producía ni de las interacciones significativas entre la persona docente, el estudiantado y la comunidad. Por lo tanto, quien ejerce la docencia debe favorecer la realización de experiencias pedagógicas no sólo para enseñar a leer y a escribir, sino también para convertir estos actos en instrumentos de comprensión y transformación del medio que rodea a la persona que aprende.

Debido a lo anterior, se dice que los y las docentes necesitan emplear métodos y estrategias contextualizadas a las necesidades de la comunidad educativa para que faciliten el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de manera más efectiva. Porque, como menciona Díaz, (2000) (citado por Pérez, D. 2019) “La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los discentes, o sea, desarrollar dominio de las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir” (p.53).

Por otra parte, Ferreiro y Teberosky (1979), consideran que el aprendizaje de la lectoescritura constituye una construcción activa que realiza el niño y la niña, y no una mera repetición de aquello que le enseña el adulto. Siguiendo esta perspectiva, los y las estudiantes elaboran sus propias hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, las cuales se fundamentan en experiencias previas y en textos del entorno con los que van interactuando.

Este proceso se organiza en etapas evolutivas que dan cuenta de cómo la niñez va conociendo progresivamente las relaciones que se establecen entre el lenguaje oral y la escritura. En este sentido, los errores que va cometiendo no hay que entenderlos como fallos, sino como los rasgos propios de un niño o una niña que está razonando y construyendo saberes. Por lo tanto, la función del o la docente será acompañar, observar y guiar esas hipótesis infantiles a favor de conseguir que se pase a una comprensión más convencional del sistema de escritura.

Como lo menciona Portilla, R., & Teberosky, A. (2007) En lenguas como el español, se manifiesta en un primer momento de escritura silábica, seguido por un momento de escritura silábico-alfabético y finalmente por una escritura alfabética (Ferreiro, 1997). En la figura presentamos los criterios utilizados para categorizar las escrituras de los niños (p.8)

Figura 6

Criterios de categorización de los niveles en el proceso de enseñanza

Escritura presilábica	Se incluyen las escrituras en las diferentes palabras no reciben una diferenciación gráfica y la atribución de significado; esta etapa está marcada por la intención claramente subjetiva. Se incluyen también las escrituras en las cuales las diferentes palabras reciben una diferenciación gráfica subjetiva. En este nivel, los niños y las niñas no intentan establecer una correspondencia entre letras y sonidos, ni cuando escriben ni cuando leen su propia escritura.
Escritura silábica	Se incluyen las producciones en las que los estudiantes comienzan a controlar la cantidad de sílabas de la palabra o ya tienen un control de la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. Las letras pueden o no recibir el valor sonoro convencional. En el primer caso, el niño usa una letra apropiada para la mayoría de las sílabas que representan; en el segundo caso cualquier letra sirve para representar la sílaba.
Escritura silábico-alfabética	En este nivel, los niños y las niñas recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intra silábico hasta llegar a los fonemas. El resultado es una escritura mezclada de representación de sílabas y de fonemas.
Escritura alfabética	En este nivel, las producciones presentan una correspondencia sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional.

Nota. Elaboración Portilla, R., & Teberosky, A. (2007)

La Filosofía del Lenguaje Integral, defendida por Kenneth Goodman y Yetta Goodman, entiende el lenguaje como una práctica social que aprendemos de una manera significativa, siempre de manera natural, a través de la relación con el entorno (enfoque constructivista del lenguaje). Desde este punto de vista, las habilidades lingüísticas leer, escribir, hablar y escuchar; se aprenden de forma integrada y lógica, y no de forma separada, pues en la vida cotidiana dichas funciones se producen simultáneamente y su función es la de comunicarse. El

aprendizaje del lenguaje debe de promoverse en contextos reales, con experiencias genuinas que permitan al aprendiz construir sentido en el momento de comunicarse.

Este planteamiento asienta que el conocimiento lingüístico es elaborado por la niñez, cada vez que se encuentra en situaciones cotidianas de comunicación, queriendo hacer frente, manifestarse, dialogar, comprender mensajes en sentido. Así, la lectura y la escritura no deberían consistir en ejercicios mecánicos en la repetición de letras o sílabas, sino en la procedencia de una exposición con textos reales, del diálogo, de la exploración de las propias ideas y de la construcción de significados compartidos.

Por lo tanto, el error, desde esta perspectiva, deja de ser un obstáculo, para ser la instancia del pensamiento activo del niño o la niña que está formulando una serie de hipótesis sobre el lenguaje. Por lo que será el papel del o la docente, el de proporcionar ambientes ricos en lenguaje, en los que el estudiantado pueda desarrollar su capacidad comunicativa de una forma natural, crítica, contextualizada.

Por consiguiente, la lectoescritura es fundamental, ya que constituye un proceso de aprendizaje continuo que se va adquiriendo mediante el desarrollo de habilidades cognitivas. Este proceso, si bien conlleva una fase que puede ser percibida como larga y desafiante, es durante esta etapa que la introducción a la lectura y escritura debe llevarse a cabo de manera estimulante, permitiendo que las personas aprendientes exploren temas que captan su interés.

El método se define según Lebrero y Lebrero (1999:13,14) citado por Cristóbal, S. (2013) como “la estrategia elegida por el o la docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible”. Para que un método sea

eficaz deben cumplirse las siguientes condiciones:

- Que contribuya al desarrollo total del estudiantado;
- Que fomente la actividad entre los y las estudiantes en el proceso del aprendizaje, así como la intercomunicación;
- Que se adapte al ritmo del progreso y características individuales;
- Que motive intrínsecamente;
- Que se desarrolle en un ambiente relajado y de libertad controlada;
- Que haga posible en el estudiantado el conocimiento de sus progresos y su evaluación del aprendizaje;
- Que en su desarrollo permita la transferencia a otros ámbitos y aprendizaje. (p.20)

La elección del método adecuado para la enseñanza de la lectoescritura es una de las decisiones más importantes en las escuelas, ya que resulta fundamental para el éxito académico del estudiantado. Sin embargo, en muchos casos, esta decisión se ve influenciada por la tradición, ya que las personas docentes tienden a utilizar los métodos con los que ellos mismos fueron formados. Por ello, es crucial realizar un análisis cuidadoso y consciente al seleccionar el método de enseñanza, evitando la tendencia de seguir modelos heredados o influencias externas sin una evaluación crítica de su verdadera efectividad pedagógica.

Según Artavia (2019), esto citado por Arias, Coronado, Rolla, Romero & Rivadeneira, (2011), nos plantea en su investigación que hay diferentes métodos en la lectoescritura de la educación. A continuación, un cuadro comparativo de los métodos donde se explican cada uno de los métodos didácticos:

Figura 7
Comparación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura

Método	Características principales	Ventajas	Desventajas
Natural	Se basa en los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes; va de lo general a lo particular; utiliza textos creados por los niños.	Aprovecha la experiencia de vida; se centra en intereses de los estudiantes; fomenta expresión y motivación; propicio aprendizaje social.	Alta responsabilidad del docente; requiere adecuada orientación para iniciar la lectoescritura.
Fonético o Fónico	Enseña primero los sonidos de las letras (fonemas), luego sílabas, palabras y oraciones; se da prioridad a los sonidos; uso de onomatopeyas frecuente.	Fácil adaptación al español; mejora la fluidez lectora.	Se centra en decodificación dejando de lado la comprensión; algunos fonemas aislados son difíciles de pronunciar.
Silábico	Enseña vocales, luego consonantes combinadas con vocales formando sílabas; después palabras.	Muy organizado y fácil de implementar; se adapta bien al español.	Excesiva atención a la decodificación; recarga la memoria de los estudiantes; dificulta

aprendizaje de sílabas
compuestas.

Ecléctico Integra métodos sintéticos y Fomenta aprendizaje analíticos; combina fortalezas de distintos enfoques; lectura desde el inicio.	participativo; aprendizaje acumulativo; motiva al estudiante al sentir que ya lee.	Puede dar la impresión de lectura automática; las primeras lecturas dependen de la comprensión oral.
--	--	--

Nota: Elaboración propia a partir de Artavia (2019)

Tomando en cuenta que existen otros métodos, la elección de este es un elemento clave en la enseñanza de la lectoescritura. La conciencia fonológica, según el MEP en el programa de estudio de español I ciclo (2013), se define como la capacidad de reconocer y manipular los sonidos que componen el lenguaje oral, como sílabas, rimas y fonemas, constituyendo un prerrequisito esencial para la lectura y la escritura (Morais, 1998; Dehaene, 2011). Esta habilidad permite que los estudiantes comprendan que las palabras se componen de unidades sonoras que se pueden segmentar y representar gráficamente, facilitando la decodificación y la lectura fluida. La conciencia fonológica se desarrolla progresivamente desde la educación preescolar y debe fortalecerse durante los primeros años de primaria mediante actividades lúdicas y significativas que conecten el lenguaje oral con el escrito (MEP, 2012).

En contextos rurales, donde los recursos y la exposición a textos escritos pueden ser limitados, la conciencia fonológica adquiere especial relevancia, ya que ayuda a los estudiantes a

establecer el vínculo entre sonidos y grafemas, favoreciendo el aprendizaje de manera autónoma y comprensiva. Su enseñanza, mediada por la percepción y estrategias del docente, constituye un elemento clave para superar obstáculos y generar oportunidades de aprendizaje en los primeros ciclos de educación, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades sólidas para descifrar y comprender los textos (Defior, en MEP, 2012; Dehaene, 2011).

Política educativa y marco normativo

La política educativa costarricense constituye un eje fundamental que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo orientaciones, recursos y estrategias necesarias para garantizar una educación de calidad. Su énfasis se centra en considerar a la persona como “centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, asegurando equidad y acceso a la educación, sin importar la procedencia socioeconómica o territorial de cada estudiante (Política Educativa, 2016). Los procesos educativos deben incorporar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes apropiarse del currículo mediante sistemas de apoyo y espacios de retroalimentación, especialmente para quienes presentan dificultades o bajos niveles de logro (p.15). Esto refleja el compromiso del Estado con una educación inclusiva y de calidad, reconociendo la diversidad del estudiantado y la necesidad de garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas.

En este contexto, el Programa de Español para I y II ciclo reconoce que la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es un componente central de la Educación General Básica. Leer y escribir no se limitan a habilidades escolares, sino que constituyen herramientas fundamentales para la comunicación, el pensamiento crítico y la participación social. La lectoescritura se

concibe como un proceso integral mediante el cual los estudiantes desarrollan la capacidad de leer y escribir, comprendiendo y produciendo significados de manera coherente y funcional, y aplicando estas competencias en situaciones reales y diversas (Pérez, D., 2019).

El programa enfatiza que los dos primeros años de la educación primaria forman un continuum de aprendizaje y evaluación, integrando comprensión oral, lectoescritura y articulación de manera progresiva. Esto permite graduar la enseñanza según las diferencias individuales, fomentando la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión lectora, la fluidez y el dominio del vocabulario. El objetivo es que las personas estudiantes se conviertan en lectores y escritores autónomos, capaces de interpretar, analizar y producir textos para aprender, comunicarse y disfrutar de la lectura:

Busca que, a lo largo de los seis años de escuela y en los cursos lectivos posteriores, el estudiante aprenda a leer y a escribir una variedad de textos para satisfacer sus necesidades, intereses y gustos. También, que sea capaz de desempeñarse tanto oralmente como por escrito, en diversas situaciones comunicativas y de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales del lenguaje, tanto en el entorno escolar como en la vida social (MEP, 2013, p.14).

El marco normativo y el noveno informe del Estado de la educación evidencian que, a pesar de los esfuerzos en la escuela, muchos estudiantes ingresan a primero y cuarto grado con competencias en lectoescritura por debajo de lo esperado. Esto pone de relieve la necesidad de fortalecer los procesos iniciales de aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes tengan

acceso a condiciones y recursos adecuados. Las desigualdades en infraestructura, conectividad y materiales educativos, especialmente en zonas rurales, afectan directamente el desarrollo de estas competencias, haciendo indispensable la formación continua y contextualizada del profesorado (Informe del Estado de la Educación, 2015).

La metodología de enseñanza recomendada por el programa y la política educativa se centra en adaptar los contenidos al desarrollo cognitivo y social de cada estudiante, favoreciendo el aprendizaje significativo y funcional. Esto implica combinar estrategias de decodificación y comprensión lectora con actividades comunicativas reales, integrando la lectura y escritura en contextos prácticos y relevantes para los estudiantes. Además, se enfatiza la importancia de la retroalimentación continua, el uso de recursos didácticos variados y la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes avancen en la lectoescritura de manera progresiva y autónoma.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es integrado por docentes, estudiantes y contexto, buscando la construcción significativa del conocimiento. En las escuelas rurales costarricenses, comprender estas interacciones es esencial para garantizar aprendizajes de calidad y desarrollo integral. Como lo menciona Osorio, L. et al (2021), el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes. Al respecto, Abreu et al (2018)

argumentan que, el proceso de enseñanza-aprendizaje es comunicativo, porque el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científicos, históricos y sociales a las personas estudiantes, y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí, con sus familiares y con la comunidad que les rodea, aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos.

En este marco, la enseñanza se asume como la actividad que se ejecuta para orientar el aprendizaje en un grupo de estudiantes (Torres y Girón, 2009). En consecuencia, se necesita tener una imagen clara de lo que es enseñar y aprender, antes de comprender la relación directa, evidente y bidireccional (no solamente teórica, sino también práctica), que existe entre estos dos conceptos básicos de la didáctica. Según Abreu *et al.* (2018), los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores.

Queda claro que el proceso es interdependiente y se manifiesta dentro y fuera del aula; en el contexto rural, factores como la participación de la comunidad, los recursos disponibles y la diversidad de la experiencia de los estudiantes condicionan la planificación y la ejecución de las estrategias pedagógicas. La comprensión de estos elementos permite al docente gestionar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje, facilitando la adquisición de saberes y asegurando una práctica educativa coherente y contextualizada.

La persona docente debe conocer y tener dominio de estos elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje para que los pueda gestionar, en base al propósito que

persigue y al paradigma pedagógico que le resulta más apropiado. Entre estos elementos, se pueden destacar: los sujetos implicados, los objetivos, el currículo, las competencias, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los medios o recursos, las formas de organización, la infraestructura y la evaluación. (párr.1-4).

La enseñanza y el aprendizaje conforma un proceso continuo, dialéctico, comunicativo e intencionado, que pone en contacto una pluralidad de elementos interrelacionados, que trascienden incluso el espacio del aula. Conocerlo permite al profesor ser activo y reflexionar en la preparación y planificación de su práctica docente, adaptándola a los fines educativos que persigue en su contexto específico de trabajo. La enseñanza y el aprendizaje nunca podrán ser entendidos de forma aislada, ya que ambos responden a una lógica de interdependencia que pide saber manejar las estrategias, los contenidos, los recursos o las formas de evaluación coherentes y unitarias. Por consiguiente, el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en escenarios educativos como lo es la educación rural costarricense, dependerá sin duda del nivel de conocimiento, de la adaptación y de la gestión que el profesional de la educación logre llevar a cabo respecto a estos componentes básicos

Capítulo III

Marco metodológico

El presente capítulo menciona el paradigma de investigación y el enfoque de estudio seleccionado. Además, se mencionan las personas participantes de la investigación, la descripción de la estrategia metodológica que se desarrollará para lograr los objetivos, así como las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar la información necesaria, y se explican las categorías de análisis.

Paradigma de investigación

El presente estudio se sustenta en el paradigma Naturalista, el cual se orienta en la comprensión profunda de la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados. menciona Dzul M. (s.f), este paradigma: ...es un método que busca conocer el interior de las personas (motivaciones, significaciones y su mundo), sus interacciones y la cultura de los grupos sociales, a través de un proceso comprensivo. (p.3)

Según la cita anterior, el paradigma naturalista es adecuado en el caso de la investigación sobre las percepciones de los y las docentes sobre la lectoescritura, porque proporciona un marco teórico y metodológico para captar la complejidad de las experiencias de las y los docentes participantes. Seleccionar el paradigma Naturalista nos permite profundizar en la comprensión de las experiencias individuales en un contexto más amplio y promueve una aproximación reflexiva a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de contextos escolares, en el caso específico de aquellos que se ofrecen en las zonas rurales

del país.

Enfoque de la investigación

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, dado que busca comprender e interpretar las percepciones y valoraciones que tienen los y las docentes sobre la enseñanza de la lectoescritura.

Como lo menciona Valle (2022) "... Se trata, entonces, de comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos; este deseo de comprensión se traduce en los objetivos de la investigación, que reflejan la intención de lograr un conocimiento integral de la situación o el fenómeno que se investiga. (p.11)

El enfoque permite profundizar en la vivencia docente, explorar significados, identificar prácticas y conocer cómo se perciben a sí mismos en la labor educativa. Además, el enfoque cualitativo que permitirá detallar con precisión la realidad educativa que queremos explorar, centrándonos en describir minuciosamente una situación específica y las percepciones de los involucrados, en este caso particular, de los y las docentes que laboran en ambos centros educativos.

Si bien la investigación se enfoca en la percepción docente, se incluyó la voz del estudiantado con el propósito de obtener insumos complementarios que permitan triangular la información obtenida, identificar patrones de experiencia en el aula y aportar mayor profundidad a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde la vivencia infantil.

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que se orienta a caracterizar, documentar y analizar cómo perciben los y las docentes el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el contexto rural.

Según Valle (2022), este tipo de investigación se caracteriza por describir detalladamente una realidad educativa acotada, una situación determinada o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual. En este caso, se busca describir con precisión cómo los y las docentes perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura dentro de un contexto específico. (p.15)

La elección del enfoque descriptivo es pertinente, ya que permitirá detallar cómo las personas docentes interpretan sus experiencias, métodos y estrategias en la enseñanza de la lectoescritura, así como los desafíos y logros que perciben en el proceso. Si bien es cierto, el profesorado constituye la población principal de este estudio, se incluyó la participación del estudiantado como informantes secundarios, con el fin de obtener elementos que permitan enriquecer el análisis de las percepciones docentes. Las respuestas de las personas aprendientes aportan una visión complementaria sobre la experiencia educativa.

El presente estudio se desarrolla en un contexto específico y acotado que corresponde a los y las docentes de I y II ciclos de dos escuelas durante el segundo periodo de 2024, esta delimitación facilita una descripción clara y detallada de las percepciones en un entorno educativo concreto.

Participantes del estudio

Docentes del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas

Las características de las personas docentes que están dispuestos a compartir sus experiencias y colaborar con el proceso investigativo se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Docentes Participantes del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas

Nombre	Grado académico	Años de experiencia como docente	Años de laborar en la institución
Docente 1(D1)	Licenciatura	2	2
Docente 2 (D2)	Licenciatura	10	6
Docente 3 (D3)	Licenciatura	15	10
Docente 4 (D4)	Licenciatura	20	11
Docente 5 (D5)	Licenciatura	11	4

Nota. Elaboración propia a partir de datos suministrados por el centro educativo 2024.

Seguidamente, se presenta una tabla que resume las características de los y las docentes del centro educativo Julio Acosta García.

Tabla 2

Docentes participantes de la escuela Julio Acosta García

Nombre	Grado académico	Años de experiencia como docente	Años de laborar en la institución
Docente 6 (D6)	Licenciado	21	18
Docente 7 (D7)	Licenciado	22	16
Docente 8 (D8)	Licenciado	4	3
Docente 9 (D9)	Licenciado	5	2
Docente 10 (D10)	Licenciado	25	20

Nota: Elaboración propia con datos suministrados por el centro educativo en el año 2024.

Estudiantes

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionaron un total de 10 estudiantes, distribuidos equitativamente entre el I y II ciclo de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y de la escuela Julio Acosta García. Se eligieron cinco estudiantes de cada institución, seleccionados por conveniencia de ambos ciclos y de las realidades específicas de cada escuela.

Esta selección permitirá comparar y contrastar la información obtenida de las personas estudiantes con la que genera el profesorado, facilitando la identificación de coincidencias, diferencias y matices que podrían no ser evidentes mediante otros métodos de investigación. Al incluir las voces de las personas aprendientes, podremos comprender mejor cómo perciben sus procesos de aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura, así como sus interacciones en el aula. Esto enriquecerá nuestra comprensión global de la realidad educativa en ambos centros y

contribuirá a un análisis más profundo y fundamentado de los resultados de la investigación.

Para resguardar el anonimato y respetar sus experiencias, el estudiantado será clasificado en una simbología que se usará durante todo el desarrollo de la investigación.

Tabla 3

Estudiantes participantes del estudio en ambos centros educativos

Escuela Ricardo Moreno Cañas		Escuela Julio Acosta			
Estudiantes	Edad	Nivel	Estudiantes	Edad	Nivel
E1	7	1°	E6	10	4°
E2	8	2°	E7	10	4°
E3	9	3°	E8	11	5°
E4	12	6°	E9	12	6°
E5	11	5°	E10	6	1°

Nota: Elaboración propia a partir de información recolectada en entrevistas (2025)

Estrategia metodológica

Fase 1: Acceso al campo

-Visitas a las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García, para la realización de observaciones de las lecciones de español.

Fase 2: Recopilación de datos

-Aplicación de los instrumentos seleccionados a través de los métodos de recolección de datos (entrevistas, observaciones, análisis documental)

-Obtención de información para realizar la investigación.

Fase 3: Análisis de datos obtenidos

-Análisis de los datos proporcionados por los y las docentes sobre las percepciones del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

- Análisis de los datos recopilados del estudiantado sobre las percepciones del proceso de aprendizaje de la lectoescritura.
- Interpretación de resultados: se analiza la información de los hallazgos obtenidos en relación con la pregunta de investigación.
- Construcción de conclusiones y recomendaciones.
- Redacción del informe final: se escribe un informe detallado de la investigación.
- Difusión de resultados: se presentan los hallazgos recopilados para el seminario con comunidad académica y educativa.

Técnicas e instrumentos de investigación

Observación no participante

La observación no participante brindará la oportunidad de contextualizar las percepciones y prácticas de los y las docentes en el entorno real de la escuela rural, como se refería Cerda (s.f); la "...observación" exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observa. El observador fija su atención en una finalidad de la que tiene clara conciencia, la cual le proporciona la justa postura frente al objeto de la observación. (pp.7-8)

La observación se aplicó durante sesiones de mediación pedagógica desarrolladas en ambas escuelas seleccionadas permitiendo registrar prácticas reales sin intervenir en el proceso educativo. Esta técnica se apoyó en dos instrumentos para obtener los datos, una guía de observación y un diario de campo. Ambos instrumentos permiten recoger datos directos sobre la práctica docente.

Las características del instrumento son las siguientes:

- La guía de observación estuvo conformada por 37 ítems, con la finalidad obtener información directa y objetiva del entorno escolar, sin intervenir en el proceso educativo, permitiendo así un análisis auténtico del comportamiento docente y la participación del estudiantado.
 - El formato de aplicación fue in situ por la persona investigadora, quien asumió un rol de observadora externa sin involucrarse en las dinámicas del aula.
 - Se aplicó el instrumental a 8 docentes de I y II ciclo seleccionados por conveniencia de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García.
 - La estructura del instrumento se divide en cuatro secciones principales, que permiten una visión integral de la práctica docente:
 - Contexto de la clase: examina la organización del aula, el contexto físico, la relación docente-estudiante, las actividades ejecutadas y los recursos que se utilizan.
 - Cumplimiento los objetivos relacionados con lectoescritura: analiza las estrategias del profesor/a que permiten fomentar la comprensión lectora y la producción escritas, y la relación a las percepciones.
 - Percepción del docente: se recogen preguntas de tipo abierto dirigidas al profesor/a cuando la sesión de clase había concluido, destinadas a conocer la visión que posee sobre el cumplimiento de los objetivos y los problemas que se ha encontrado, desde su percepción de la lectoescritura.
 - Reflexiones del observador: espacio para registrar aquellas apreciaciones personales y observaciones, así como los aspectos positivos, los ámbitos de mejora, y recomendaciones.
- (ver Apéndice A).

Entrevista semi estructurada

Uno de los instrumentos de recolección de información utilizados fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener datos cualitativos relevantes sobre las percepciones docentes en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Este instrumento se caracteriza por su flexibilidad, ya que combina preguntas previamente definidas con la posibilidad de profundizar en las respuestas del participante, favoreciendo la expresión libre y reflexiva de sus experiencias y opiniones.

Vélez, Restrepo (como se citó en Toscano 2009) la define como: un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados. (p.50)

La entrevista semiestructurada permitió identificar las percepciones que los y las docentes tienen y consideran desafiantes en la enseñanza de la lectoescritura en el entorno escolar rural en que desarrollan el proceso de mediación pedagógica. Esto proporciona una visión clara de las áreas que merecen un análisis más detenido en las entrevistas posteriores. Este instrumento presenta las siguientes características:

- La entrevista estuvo conformada por 20 preguntas con enfoque mixto y abiertas de carácter cualitativo.
- Se aplicó a 10 docentes, seleccionados de forma intencionada, pertenecientes a los centros educativos mencionados.

- La entrevista fue auto aplicada de manera virtual por los y las docentes, mediante la herramienta Google Forms, lo cual permitió una recolección ágil y segura de la información.
- La Estructura del instrumento se dividió en seis secciones: datos sociodemográficos, formación académica, experiencia profesional, condiciones laborales, perspectiva pedagógica, percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.
- Los tipos de preguntas incluyeron preguntas cerradas de selección única o múltiple, y preguntas abiertas que permitieron profundizar en la percepción del docente.
- Aspectos éticos: se garantizó el consentimiento informado y el tratamiento confidencial de la información recolectada, respetando la identidad de las personas participantes.
- (Ver Apéndice B)

Además, se diseñó y aplicó un instrumento de entrevista semiestructurada a los 10 niños y niñas de I y II ciclos de las escuelas Doctor Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta, que consta de 13 ítems. Esta entrevista ha sido elaborada con el propósito de conocer la percepción del estudiantado de I y II ciclos de educación primaria sobre sus experiencias en las clases de español, especialmente en lo relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se busca comprender cómo viven este proceso, qué sienten al respecto y qué aspectos consideran positivos o que se podrían mejorar.

La entrevista está adaptada al lenguaje y nivel de comprensión de los niños y las niñas de primaria, lo que permite que puedan expresar sus ideas con claridad y confianza. No hay

respuestas correctas o incorrectas; lo importante es que cada estudiante pueda compartir su experiencia personal. La estructura de la entrevista está dividida en tres partes principales:

Parte 1: Lo que pienso de mis clases de español

Contenía preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple (como “Sí”, “A veces”, “No” o “Mucho”, “Más o menos”, “No me gusta”). Estas preguntas buscaban conocer las emociones, gustos y dificultades que experimentan los y las estudiantes durante las clases de lectura y escritura.

Parte 2: ¿Quién me ayuda y me anima?

También contenía preguntas cerradas y estaba enfocada en identificar el acompañamiento que él o la estudiante recibe, tanto por parte del o la docente, como de sus compañeros y familiares, durante el proceso de aprender a leer y escribir.

Parte 3: Cuéntenos un poquito más

Incluía preguntas abiertas, donde se invitaba al estudiante a escribir con sus propias palabras lo que más le gusta, lo que encuentra difícil y lo que le gustaría cambiar en sus clases de español. Esta parte permitió recoger opiniones personales y espontáneas que enriquezcan la interpretación de los resultados.

La información obtenida fue utilizada únicamente con fines educativos y de investigación, y permitieron reflexionar sobre las prácticas docentes actuales y proponer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en contextos escolares.

(ver Apéndice, C).

Entrevista no estructurada

Para esta investigación cualitativa se diseñó y aplicó un instrumento basado en la técnica de la entrevista no estructurada, con el fin de recopilar información profunda, reflexiva y contextualizada sobre las percepciones, experiencias, emociones y prácticas pedagógicas de los y las docentes de primer y segundo ciclo en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La entrevista como lo menciona Cerda, (1991) de la Universidad Abierta y a Distancia de México es cuando “...dos personas dialogan y conversan de acuerdo con pautas acordadas previamente, ósea se presupone que para realizar una entrevista debe existir una interacción verbal entre dos personas dentro de un proceso de acción recíproca” (p.17).

Este tipo de entrevista fue seleccionada porque tiene la capacidad de combinar estructura y flexibilidad. El formato no estructurado permite al entrevistador adaptar el orden o la formulación de las preguntas, repreguntar, o profundizar en los temas que surjan espontáneamente durante el diálogo, según las respuestas del o el docente entrevistado. Esto resulta ideal para explorar las vivencias subjetivas de los participantes en un ambiente natural y de confianza.

El instrumento está conformado por una guía de 26 preguntas abiertas, distribuidas en cinco bloques temáticos que permitirán organizar la conversación y abarcar distintos aspectos relevantes del fenómeno investigado. Estos bloques son:

-Experiencia inicial y formación docente.

- Percepciones personales sobre la enseñanza de la lectoescritura.
- Temores, frustraciones y desafíos enfrentados.
- Apoyos, estrategias y herramientas utilizadas.
- Reflexión personal y propuestas de mejora.

Las interrogantes fueron elaboradas para fomentar la expresión libre y profunda permitiendo que el personal docente comparta tanto elementos técnicos de su práctica en el ambiente áulico, como sus percepciones (emociones, miedos, preocupaciones, motivaciones y pensamientos personales) en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo, se incluyó una pregunta abierta de cierre que brindará a la persona docente que está siendo entrevistada, la oportunidad de compartir cualquier aspecto que considere importante y que no haya sido abordado durante la entrevista.

El instrumento fue aplicado de forma individual a los docentes y en un ambiente privado usando la virtualidad, según las condiciones logísticas y la disponibilidad de cada participante.

Este instrumento se aplicó a los 10 docentes de I y II ciclos, pertenecientes a las Escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y la Escuela Julio Acosta García del circuito 01, de la zona Peninsular; quienes presentan trayectorias profesionales diversas, así como diferencias en su formación académica y en los contextos sociales en los que laboran. Esta diversidad en el perfil de los participantes permitirá enriquecer el análisis e identificar elementos comunes y diferenciadores en sus percepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura.

La guía completa del instrumento, incluyendo los bloques temáticos, las preguntas y el formato de recolección de datos.

(ver Apéndice D)

Categorías de análisis

El trabajo de investigación se enfoca en comprender la percepción de las y los docentes sobre el proceso de la lectoescritura. Esto implica estudiar cómo estos docentes que laboran en dos áreas rurales peninsulares perciben y comprenden la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también explorar sus creencias, actitudes y prácticas pedagógicas en este sentido. Al analizar estas percepciones, esperamos obtener una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades específicas que enfrentan las y los maestros en entornos rurales al trabajar con la lectoescritura.

Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

La percepción que tiene el profesorado sobre la lectoescritura se entiende perfectamente como un constructo complejo, el cual contiene creencias, experiencias y contextos, que orienta la misma praxis pedagógica y, a su vez, la interpretación del proceso de aprendizaje.

Esta categoría permite ver en qué dirección docentes de cada uno de los centros educativos, como técnicos del proceso educativo, explican la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, pues se entiende que sus explicaciones producen efectos en las metodologías de las que echan mano, en su grado de compromiso por las estrategias pedagógicas que aplican, pero también permite entrever la relación (o la distancia) entre las políticas educativas y la realidad de la clase; ayudando, de la misma forma, a vislumbrar cuáles son los focos de la práctica pedagógica del proceso educativo que requieren apoyo o acompañamiento.

Experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura

Las experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura son asumidas conceptualmente como una fuente valiosa de reflexión profesional. La revisión y análisis de las vivencias concretas de los y las docentes permiten construir una visión más realista y contextualizada del proceso educativo. Observar y analizar las prácticas pedagógicas implementadas en ambos centros educativos facilita la identificación de estrategias didácticas eficaces, así como su pertinencia en función del entorno en que se desarrollan.

Al centrarse en estas vivencias, también es posible reconocer patrones comunes o diferencias significativas entre los grupos docentes, lo cual aporta elementos clave para comprender cómo factores contextuales como el acceso a recursos, el perfil del estudiantado o el acompañamiento institucional pueden incidir positiva o negativamente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Esta reflexión crítica fortalece la toma de decisiones pedagógicas y permite avanzar hacia una práctica más consciente, situada y transformadora.

Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01.

Conocer las fortalezas y limitaciones que enfrentan los y las docentes que trabajan la zona Peninsular del país, de la provincia de Puntarenas, resulta fundamental para la detección de los obstáculos estructurales y contextuales que pueden limitar o facilitar la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje. Algunas dificultades pueden estar relacionadas con limitaciones de recursos, poca preparación específica, diversidad en el nivel de aprendizaje del estudiantado,

cargas de trabajo excesivas y otros tantos que afectan tanto el desempeño del personal docente como el aprendizaje de los propios estudiantes. A pesar de ello, también se evidencian algunas fortalezas relevantes. Como el compromiso y vocación del profesorado, el conocimiento del entorno sociocultural de su estudiantado y la elaboración de estrategias creativas para sobreponerse a las situaciones poco favorables. Estas fortalezas permiten sostener el proceso educativo. El conocimiento de estos desafíos permite formular recomendaciones que en realidad se adaptan mejor a la realidad de los centros educativos participantes del estudio y a otros que pudieran verse reflejados en sus resultados.

Capítulo IV

Análisis de los resultados

La comprensión del contexto de los centros educativos peninsulares: Dr. Ricardo Moreno Cañas (circuito 04) y Julio Acosta García (circuito 01), es fundamental para analizar los factores que inciden en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la educación general básica. En este sentido, el presente trabajo organiza el análisis en tres categorías, las cuales permiten identificar aspectos pedagógicos, institucionales y socioculturales relevantes en cada institución, facilitando la estructuración del proceso de validación de los instrumentos de investigación y asegurando que la información recopilada sea pertinente y confiable. En este marco, y con el fin de asegurar la calidad metodológica del estudio, a continuación, se describe el proceso de validación de los instrumentos empleados, garantizando la pertinencia y confiabilidad de la información obtenida.

Validación de instrumentos

La primera categoría: Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, persigue en el análisis de los discursos del profesorado las ideas, creencias y valoraciones de la práctica docente relacionada con los procesos de la alfabetización inicial.

La segunda categoría: Experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura, expresa el análisis de las estrategias, metodologías y recursos que se ponen en práctica en el aula, tanto prácticas exitosas como las dificultades que se encuentran diariamente.

La última categoría: Fortalezas y limitaciones del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04

y Julio Acosta García circuito 01, permite poner de relieve los marcos pedagógicos, contextuales y estructurales que se encuentran en el centro educativo en el momento de llevar a cabo los procesos de alfabetización, y todas ellas relacionadas entre sí.

Cada una de estas categorías viene precedida de subcategorías que permiten hacer un análisis mucho más exhaustivo y ayudan al cumplimiento de los objetivos del trabajo.

A continuación, se brinda la tabla 4, donde se aprecia la validación de instrumentos, sus categorías y la subcategoría de cada una, brindando información general de los que encontrará a continuación.

Tabla 4
Categorías de análisis para validación de instrumentos.

Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.	Experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura.	Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01.
Trayectoria profesional	Integración de experiencias por Escuela.	La heterogeneidad del grupo clase.
Carencia en la formación docente para asumir el proceso de la lectoescritura.	Motivación y gusto por las clases de español.	El contexto familiar y comunitario.
Formación continua: lo que fortalece la práctica real.	Percepción del acompañamiento docente.	La rigidez del currículo nacional.
Condición vulnerable de los niños que influye en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	Actividades preferidas y metodologías.	La formación inicial docente.
Realidades que definen la enseñanza de la lectoescritura.	Colaboración entre compañeros y apoyo en casa.	El aspecto emocional del quehacer docente.

Empleo de estrategias pedagógicas en el vivir docente.	Dificultades percibidas por el estudiantado.
Las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de la lectoescritura.	Escuela Doctor Ricardo Moreno Cañas Contexto de la Clase.
Percepción del proceso lector y su impacto.	Cumplimiento de los objetivos de lectoescritura.
Emociones docentes: pasión, temor y agotamiento.	Percepción del profesorado.
Recomendaciones dirigidas a las personas docentes sobre la percepción del proceso de lectoescritura	Reflexiones del Observador.
Conclusión general de la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas	Escuela Julio Acosta García. Contexto de la Clase.
Conclusión general de la Escuela Julio Acosta García.	Cumplimiento de los Objetivos de Lectoescritura. Reflexiones del Observador.

Nota: Elaboración propia a partir de la información del Capítulo IV. (2025)

Percepción docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Para recopilar la información se utilizaron como instrumentos: encuesta diagnóstica dirigida al profesorado de I y II ciclos (Apéndice B) y entrevista no estructurada dirigida al profesorado de I y II ciclos (Apéndice D).

A continuación, podrá acceder a la información obtenida de las personas docentes de la Esc. Dr. Ricardo Moreno Cañas:

Trayectoria profesional

Las cinco personas docentes en estudio tienen un recorrido profesional considerable en el ámbito rural, sus años de ejercicio docente comprenden desde los 10 a 15 años. D1, D3 y D5 inician su rol docente en escuelas unidocentes. Algo interesante es lo que D5 menciona, “aprendí que, más allá de la técnica y de la forma de enseñar, lo verdaderamente importante era establecer un vínculo con el niño y creer en él”. Esta afirmación pone en evidencia una actitud resiliente con la que la mayoría de ellos enfrentó sus primeros años de carrera. D2 y D4 dicen que han ejercido en comunidades rurales caracterizadas de muy diversos contextos, lo que les obliga a adaptar constantemente las estrategias y vías de acción metodológicas utilizadas en la práctica pedagógica. D5 ha tenido la experiencia de ser mediador frente a un solo grupo, director y ha además ha facilitado talleres, lo que le permitió tener una mirada más institucional sobre los procesos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad.

Carencia en la formación docente para asumir procesos de lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas coinciden en que el aprendizaje más significativo lo han requerido en la práctica de aula, a través de la observación de colegas, la reflexión sobre errores cometidos y la experiencia directa con grupos y contextos reales. Desde su perspectiva, la formación profesional inicial fue excesivamente teórica y poco útil para enfrentar la realidad cotidiana del aula rural peninsular.

Estas percepciones revelan una valoración equilibrada entre teoría y práctica: las docentes reconocen que, sin ambos componentes, el proceso de enseñanza tiende a volverse improvisado y escasamente ordenado. Señalan que cuando la formación docente incorpora elementos prácticos y se adapta a la realidad local, logran aplicar estrategias efectivas con mayor

espontaneidad y ajustar el currículo a las necesidades reales del estudiantado rural.

Desde el análisis de los investigadores, se interpreta que la formación profesional del profesorado que conjuga teoría, metodología y práctica no constituye un lujo, sino una necesidad urgente para mejorar los procesos de lectoescritura. La práctica docente, en este sentido, transforma las vivencias en saber profesional y permite que las intenciones didácticas se conviertan en aprendizajes reales, sostenibles y de calidad en contextos rurales.

Formación continua: lo que fortalece la práctica real.

Las personas docentes entrevistadas valoran positivamente las capacitaciones prácticas relacionadas con conciencia fonológica, lectura comprensiva, atención a la diversidad y metodologías multigrado. D5 afirma que “los talleres aterrizados a nuestra realidad son los que más enriquecerán”, mientras que D3 refiere apoyarse en autores como Ferreiro, Solé y Freire para estructurar su trabajo cotidiano.

Desde las voces recogidas, la percepción favorable hacia la formación continua aparece como un factor clave para reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos rurales; constituye una señal de apertura al cambio, a la actualización metodológica y a la incorporación de estrategias más eficaces y contextualizadas. Según las participantes, cuando la formación responde a las necesidades reales del aula, se transforma en una herramienta que facilita la adaptación de la práctica docente a las características del estudiantado y del contexto.

En el análisis de los investigadores, se interpreta que la formación continua contribuye, además, al desarrollo de la capacidad de análisis crítico y a la mejora de la toma de decisiones pedagógicas, factores que pueden elevar la calidad del proceso lector-escritor, especialmente en las comunidades peninsulares.

La condición vulnerable de los niños influye en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas perciben que la condición de vulnerabilidad de las personas aprendientes incide en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Todas describen al estudiantado como niñas y niños que manifiestan alegría, curiosidad y capacidad, pero que presentan necesidades emocionales, sociales y de estimulación cognitiva. D5 señaló que “muchos de los discentes vienen de situaciones de violencia doméstica, de extrema pobreza y con escaso seguimiento familiar; su gran necesidad es el afecto y el desfase en la estructura familiar”. D2 enfatizó la falta de experiencias previas con textos escritos, lo que obliga a iniciar el trabajo desde lo básico en el segundo ciclo. D4 explicó que, aunque el estudiantado tiene potencial, no puede superar ciertas barreras sin apoyo familiar, por lo que el acompañamiento emocional resulta tan relevante como el pedagógico. Según las docentes, la distancia entre las expectativas curriculares y los logros alcanzables en el aula es frecuente; por ello consideran necesario “retroceder” en contenidos para consolidar aprendizajes en grupos muy heterogéneos.

Desde el análisis de los investigadores, estas percepciones sugieren que la vulnerabilidad (pobreza extrema, maltratos, falta de acompañamiento familiar, escasa estimulación) afecta tanto los aprendizajes académicos como el bienestar emocional de personas aprendientes. Las personas aprendientes ingresan al aula con inseguridades, miedos y carencias que condicionan su accesibilidad a los procesos de lectura y escritura. Esto no implica ausencia de capacidad; al contrario, muchas niñas y niños muestran curiosidad y disposición, pero requieren tiempo, confianza y estrategias pedagógicas que los reconozcan en su integridad.

Realidades que definen la enseñanza de la lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas señalan que tanto el contexto escolar como el comunitario condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. D2 describe hogares donde hay escasez de libros y poca compañía familiar, situación que, desde su experiencia, limita el desarrollo lector. D5 afirma que el entorno influye en la planificación: “hay que maximizar el tiempo en aula y usar materiales propios”. D1 comenta que, pese a la actitud colaborativa de la comunidad, a veces faltan medios y conocimientos para apoyar las tareas escolares. D3 vincula vacíos estructurales (pobreza, desempleo, violencia familiar y comunitaria) con dificultades en atención, vocabulario y motivación del estudiantado. Según las personas docentes, frecuentemente es necesario “retroceder” en contenidos sólidos para consolidar aprendizajes en grupos heterogéneos, pues el currículo muchas veces no brinda el tiempo requerido.

Estas narraciones muestran que atender únicamente las formas de enseñar, sin considerar factores contextuales, limita los avances en lectoescritura. La escasez de libros, la falta de acompañamiento familiar y las condiciones sociales reducen el contacto con textos y obstaculizan la adquisición de vocabulario y saberes.

Además, la carga emocional derivada de violencia o inestabilidad familiar afecta atención y motivación; por ello, priorizar rutinas de seguridad afectiva resulta condición previa para abordar contenidos curriculares.

Frente a estas realidades, las personas docentes implementan estrategias pedagógicas contextualizadas: producen materiales propios, integran acciones socioemocionales y reorganizan los tiempos pedagógicos para responder a necesidades reales y favorecer aprendizajes de calidad.

Empleo de estrategias pedagógicas en el vivir docente.

En la práctica habitual de la enseñanza de la lectoescritura, las personas docentes combinan diversas estrategias para responder a las características, ritmos y condiciones contextuales de sus grupos. Esta flexibilidad metodológica aparece, en las voces recogidas, como una herramienta imprescindible para fortalecer la lectoescritura en contextos rurales. D1 y D3, por ejemplo, articulan una base constructivista (aprendizaje activo y significativo) con elementos del enfoque fonético y silábico.

El profesorado distingue entre correspondencia grafema-fonema (enfoque fonético) y conciencia fonológica: la primera remite a la relación letra-sonido; la segunda, a la habilidad para identificar, segmentar y manipular los sonidos del habla. Esta distinción resulta relevante porque en la práctica ambos términos a menudo se usan como sinónimos a pesar de referir niveles distintos de procesamiento lingüístico.

En cuanto al planteamiento comunicativo, las personas docentes ubican la enseñanza de la lectoescritura en la funcionalidad del lenguaje: leer y escribir para interactuar, expresar ideas y resolver situaciones reales. No se trata solo de decodificar, sino de comprender y producir textos con sentido. D5 sostiene que el enfoque fonético puede ser la base estructural siempre que se combine con actividades que den sentido al lenguaje para la vida cotidiana del estudiantado.

Las estrategias pedagógicas destacadas en los relatos docentes son:

- Juegos de conciencia fonológica, sílabas y rimas.
- Lectura de imágenes y lectura compartida.
- Cuentos colectivos y dramáticos.
- Escritura libre y escritura funcional (cartas, recetas, avisos).

- Dictados ilustrados.
- Trabajo por niveles y rincones pedagógicos.
- Murales con palabras nuevas para visualización de vocabulario.
- Círculos de lectura y rincones de préstamo de libros para promover la lectura autónoma.

Estas prácticas se presentan no sólo como técnicas, sino como expresiones de una pedagogía contextualizada, sensible y comprometida con la realidad comunal.

Figura 8

Actividad lúdica pintando murales con palabras nuevas.



Nota: Imagen suministrada por la docente, Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. (2025)

Las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de la lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas describen estrategias diferenciadas para atender la diversidad en el aula. En este caso, D1 señala la existencia de diferencias marcadas incluso

dentro de un mismo nivel, por lo que requiere “flexibilidad permanente” en la mediación pedagógica. D2 manifiesta que adapta las lecturas en pareja según los intereses de los estudiantes. D3 afirma que atender la diversidad implica un conocimiento constante y que el acompañamiento emocional ayuda a que el estudiantado reconozca sus capacidades. D4 indica que el trabajo por rincones permite abordar procesos distintos sin provocar frustración. D5 reporta dividir el grupo por niveles, elaborar guías específicas, usar apoyos visuales y promover el trabajo en grupo.

Desde el análisis de los investigadores, estas voces docentes muestran que la atención a la diversidad exige una práctica pedagógica flexible, respetuosa y creativa que responda a los distintos grados de desarrollo, intereses, ritmo y circunstancias personales del estudiantado. Cuando la enseñanza se articula a partir de los saberes previos y el ritmo de aprendizaje, se observan beneficios potenciales: aumento de la motivación, reducción de la frustración y fortalecimiento de la autoestima, factores que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura.

No obstante, las personas docentes también reportan desafíos: planificación más compleja, mayor tiempo de organización, necesidad de actualización profesional, escasez de recursos didácticos y ayuda institucional. Estas condiciones pueden incrementar la carga laboral y dificultar la sostenibilidad de las estrategias implementadas.

Percepción del proceso lectoescritor y su impacto.

Según las personas docentes, el avance en la lectoescritura existe, pero es desigual. D1 refiere que "la pandemia ha agudizado los rezagos y que el avance es lento". D2 indica que las

prácticas familiares no siempre refuerzan lo aprendido en la escuela y requieren refuerzos constantes. D3 comenta que muchos estudiantes "necesitan seguridad emocional antes de aprender". D5 destaca que "la motivación y el vínculo con el docente son factores determinantes".

Desde la interpretación investigadora, estas percepciones sugieren que la continuidad entre escuela y hogar, la contención emocional y la motivación son condiciones necesarias para el progreso. Los avances parciales que se observan se interpretan como indicios de efectividad de las estrategias, pero también como evidencia de la necesidad de intervenciones continuas y coordinadas: refuerzos sistemáticos en aula, acompañamiento emocional y trabajo intencional con familias.

No obstante, el profesorado también reporta desafíos: planificación más compleja, mayor tiempo de organización, necesidad de actualización profesional, escasez de recursos didácticos y ayuda institucional. Estas condiciones pueden incrementar la carga laboral y dificultar la sostenibilidad de las estrategias implementadas.

Emociones docentes: pasión, temor y agotamiento.

Las personas docentes describen de forma directa el componente emocional de su labor. D2 relaciona situaciones de abandono o de maltrato infantil con afectaciones en su motivación profesional. D1 y D3 registran miedo e inseguridad al enfrentar situaciones nuevas sin apoyo profesional. D4 siente la sobrecarga del trabajo y la falta de reconocimiento, aunque el vínculo con el estudiantado compensa. D5 expresa vocación marcada por agotamiento y frustración ante la imposibilidad de atender a todo el grupo.

Estas voces muestran que el cansancio, la frustración y la falta de apoyo institucional pueden disminuir la motivación, limitar la toma de decisiones pedagógicas y conducir al desgaste emocional. Al mismo tiempo, la relación afectiva con el estudiantado y el sentido de vocación funcionan como factores protectores que sostienen la innovación y la perseverancia docente.

Recomendaciones dirigidas al docente sobre la percepción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Las percepciones docentes obtenidas permiten observar algunos factores que frenan y promueven el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos rurales peninsulares. Estas percepciones no sólo revelan tensiones en la realidad del aula, sino también las estrategias del profesorado para mantener el aprendizaje de su estudiantado en condiciones adversas. A partir de este análisis, se establecen las sugerencias siguientes:

- Actividades con las familias orientadas a la lectoescritura: llevar a cabo actividades centradas en la lectoescritura que involucren a las familias, como talleres, guías de lectura en casa o espacios compartidos de lectura. De esta manera se pueden insertar algunos aprendizajes fuera del espacio escolar, disminuir vacíos previos y evitar la repetición constante de contenidos.
- Contextualización curricular: flexibilizar tanto los tiempos como los contenidos, de forma tal que la persona docente pueda adaptar las metas establecidas, para que se ajusten a las necesidades reales del grupo, sin que ello suponga una educación de menor calidad.
- Formación práctica y continua para el personal docente: incrementa seguridad profesional y disminuye la percepción de incapacidad.
- Incorporación de personal apto: reduce la sensación de miedo e inseguridad ante los

casos complejos y mejora la disposición de probar estrategias diferenciales.

- Recursos didácticos y formación específica para las técnicas inclusivas: transforma la sensación de sobrecarga en su capacidad, obteniendo logros más evidentes.
- Escuchar y reconocer al profesorado en la gestión educativa: la participación de la persona docente en la toma de decisiones y en la elaboración de una política educativa permitirá que se genere mayor sentido de pertenencia y de compromiso. Validar su voz y su experiencia contribuirá a que mejore las intervenciones de las instituciones educativas y la realidad del aula.

Este tipo de recomendaciones se orientan en el sentido de atender a las percepciones del profesorado, entendiendo que la mejora de la lectoescritura en el medio rural peninsular no sólo depende de las técnicas didácticas, sino que debe ir asociada a un abordaje integral que articule lo emocional, lo institucional y lo comunitario, de manera que se puedan convertir los avances individuales en progresos sostenibles.

Demandas y proyecciones formativas del docente.

En líneas generales, las personas docentes consideran que las universidades deben priorizar la formación práctica desde la conexión con la comunidad educativa, piden más horas en aula real, más estudio sobre las condiciones sociales adversas (pobreza, violencia, desnutrición), y más cursos de formación en el uso de las TIC en entornos de difícil acceso. Ante esta situación, D5 pide de forma particular, "formación concreta para atender estudiantes con trastornos de lenguaje", en tanto que señala: "he tenido casos que requieren más profundidad y no siempre cuento con el recurso necesario".

Conclusión general de la *Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas (D1–D5)*.

Las percepciones del profesorado se entrelazan en una propuesta práctica y humana que favorece el aprendizaje de la lectoescritura. La paciencia y la creatividad posibilitan ritmos de enseñanza respetuosa; de este modo, los aprendizajes se consolidan; la observación sin juicio preliminar y la adaptación convierten la mirada de la persona docente en un diagnóstico inmediato que se traduce en agrupamientos, textos y tareas que responden a las necesidades reales de las personas aprendientes. Y a la vez, centrarse en que el estudiantado crea en sí mismo incide en la disposición de la persona estudiante frente al aprendizaje: la confianza disminuye el miedo al ensayo y al error, la perseverancia, para automatizar habilidades como la correspondencia entre grafema y fonema.

Valorar los avances, por pequeños que sean, produce retroalimentación positiva que sostiene la motivación y permite planificar metas alcanzables; ese reconocimiento evita la frustración y convierte los logros en pasos alcanzados. Finalmente, considerar la lectoescritura como herramienta de vida confiere sentido a las actividades que se desarrollan y hace sencilla la transferencia al contexto cotidiano. Estas orientaciones, asociadas entre sí, producen un modo de enseñar más humano, más contextualizado y efectivo.

Las narrativas ofrecidas por las personas docentes en estudio presentan un trabajo comprometido que surge de la realidad del espacio rural peninsular. Las prácticas de las personas docentes se caracterizan por la adaptación de las actividades a sus necesidades, el uso de los

materiales facilitados por el entorno y la posibilidad de organizar prácticas de aprendizaje basado en estrategias lúdicas, de modo que la lectura y la escritura puedan tener sentido para el estudiantado y de este modo acceda a aprender desde aquello que ya sabe y así acortar la brecha entre la escuela y la vida cotidiana.

Al mismo tiempo, también queda claro que gran parte de la responsabilidad del éxito depende del esfuerzo de la persona docente. Cuando la creatividad, la implicación y el compromiso personal permiten compensar carencias de recursos o de apoyo institucional, se logran algunos resultados, pero no es fácil. La ilusión y la vocación funcionan de motor, pero no son suficientes, porque no logran suplir la necesidad de más materiales, de más tiempo para trabajar con el estudiantado y de apoyo profesional en estudiantes que requieren una atención especial...

A pesar de todo, las personas docentes mantienen una mirada esperanzadora. Aportando la sensibilidad necesaria, afirman con convicción que enseñar a leer y escribir supone arrojar al mundo herramientas de vida; que cada palabra aprendida, cada texto escrito, cada historia comprendida será una victoria contra el abandono, el silencio o la desigualdad.

Finalmente, las pequeñas victorias que celebran las personas docentes son importantes y deben documentarse y promoverse. Para que esos logros dejen de ser aislados y se conviertan en cambios sostenibles, hay que unificar la propuesta docente con el apoyo de la institución, priorizar la formación práctica, suplir de material, aumentar el recurso de apoyo, y permitir consolidar aprendizajes concretos. Si no, la mejora dependerá de grandes esfuerzos individuales y será muy difícil poder replicarla y sostenerla.

Figura 9

Actividad creativa, relatos sobre la comunidad de Jicaral para trabajar la producción textual.



Nota: Imagen suministrada por el docente, Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. (2025)

A continuación, podrá acceder a la información obtenida de las personas docentes en estudio de la Esc. Julio Acosta García:

Trayectoria profesional

Las trayectorias de las cinco personas docentes muestran una vinculación íntima con el contexto rural. Esto se ve reflejado en los escritos de las entrevistas ya que D6 y D10 indican que ellos comenzaron su labor docente en escuelas unidocentes, como es el caso de la Escuela Camaronal de Nandayure, donde la escasez de recursos les enseñó a ser creativos, resolutivos y responsables. Por otro lado, D7 ha trabajado en diferentes niveles del ciclo, lo que le ha hecho comprender los avances graduales en la lectoescritura, D8 señala la larga permanencia en un mismo centro como una ocasión para conocer bien a sus estudiantes y D9 ha pasado por distintas

instituciones con las realidades comunitarias más variadas.

Carencia en la formación docente para asumir procesos de lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas coinciden en que su formación inicial fue predominantemente teórica. D6 y D8 señalan que la Universidad les dio fundamentos conceptuales, pero no suficientes herramientas prácticas como para atender la diversidad real del aula rural. D10 afirma que “el aprendizaje más importante proviene de la práctica directa y del acompañamiento entre colegas”.

Según el profesorado, la ausencia de experiencia práctica en la formación inicial tiene consecuencias en la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales peninsulares: llega a predominar la improvisación, la inseguridad y el recurso exclusivo a la experiencia personal acumulada. Estas condiciones limitan la capacidad para aplicar una enseñanza diferenciada, contextualizada y efectiva; en muchos casos se “aprende sobre la marcha”, lo que ralentiza el avance esperado y genera frustración en docentes y estudiantes, especialmente donde los recursos didácticos son escasos y la heterogeneidad es alta.

Desde el análisis de los investigadores, los fundamentos teóricos son necesarios pero insuficientes para enfrentar las situaciones cotidianas del aula. Incorporar herramientas prácticas en la formación inicial favorece la seguridad profesional y la posibilidad de planificar y adaptar el currículo según ritmos de aprendizaje y necesidades emocionales, lo cual resulta clave para una enseñanza de la lectoescritura significativa.

Formación continua: lo que fortalece la práctica real

Las docentes expresaron necesidades formativas concretas. Señalan como prioritarias

capacitaciones en:

- Atención de trastornos del lenguaje y dificultades específicas.
- Diseño de estrategias diferenciadas para grupos heterogéneos.
- Uso de recursos digitales accesibles para entornos rurales.
- Articulación entre el currículo nacional y el contexto local.

D8 añade “que el uso de la tecnología puede motivar al estudiantado, pero que debe ser una práctica acompañada por la persona mediadora”. D9 propone el uso de estudios de caso como recurso formativo útil para enriquecer la intervención docente.

En clave interpretativa, la valoración positiva de talleres prácticos y del acompañamiento entre pares sugiere que la formación continua debe priorizar el aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado. La demanda de capacitación en áreas prácticas y tecnológicas evidencia la brecha entre la formación inicial y las exigencias reales del aula rural, con impacto directo en la confianza profesional y la calidad de las estrategias pedagógicas.

La condición vulnerable de los niños influye en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas valoran al estudiantado como curioso, cariñoso y con potencialidades, pero señalan desigualdades importantes en el desarrollo lingüístico. D6 manifiesta que “muchas personas aprendientes no tienen hábitos de lectura en casa, lo que convierte el proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso no del todo fácil de desarrollar”. D7 afirma que “el contexto emocional del niño afecta a su aprendizaje dentro del entorno educativo”, D8 indica que “la falta de exposición a lecturas en el hogar plantea un inicio difícil al comenzar el segundo ciclo escolar”. D9 observa que “algunos estudiantes nunca han sostenido

un lápiz antes de iniciar la etapa escolar”, lo que exige modificar las estrategias metodológicas. D10 señala que “algunos discentes llegan con buen vocabulario, mientras que otros presentan rezagos en el habla o baja recepción”.

Desde el análisis de los investigadores, estas percepciones evidencian puntos de partida muy desiguales que condicionan el acceso a la lectoescritura: la ausencia de hábitos lectores y la escasa exposición a textos en el hogar genera diferencias en vocabulario y experiencias previas; la inestabilidad emocional limita la atención y la predisposición para aprender; y la falta de práctica motora con materiales requiere secuencias didácticas de inicio diferentes. En consecuencia, la escuela debe diseñar secuencias más lentas y graduadas, priorizar el trabajo oral y la estimulación del vocabulario, e incorporar actividades de preescritura antes de exigir producciones formales. Estas adaptaciones son necesarias para evitar que la enseñanza sea inequitativa para el estudiantado que inicia en desventaja.

Figura 10
Estrategia didáctica mediada por el uso de las TIC, “formación de letra”.



Nota: Imagen tomada en observación de aula. (2025)

Realidades que definen el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la

lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas describen la comunidad rural donde se ubica la escuela Julio Acosta García como comprometida, pero con recursos limitados. D6 y D7 señalan que, pese al compromiso del profesorado, faltan especialistas (por ejemplo, psicopedagogos). D8 indica que las condiciones del entorno condicionan la pedagogía necesaria y obligan a generar materiales propios. D9 propone que el vínculo familia-escuela podría fortalecerse mediante talleres para madres y padres y actividades conjuntas. D10 observa que en muchos hogares la adquisición de libros no es una prioridad en los hogares a los que pertenece el estudiantado; en otros hogares no es prioritaria, y la falta de acceso a internet reduce las posibilidades de complementar las enseñanzas desde casa.

Estas narraciones sugieren que el contexto rural exige que la escuela funcione como espacio académico, de contención y de socialización de valores, y que las limitaciones materiales y de acompañamiento profesional condicionan las decisiones pedagógicas y la sostenibilidad de las intervenciones.

Empleos de estrategias pedagógicas en el vivir docente

Las docentes aplican estrategias destinadas a dar sentido social y afectivo a la lectoescritura. Entre las prácticas más frecuentes mencionadas figuran:

- La lectura de imágenes y la producción de historias.
- La escritura generadora a partir de experiencias reales.
- La escritura libre (cartas, recetas, diarios).
- La lectura dramatizada y los círculos de lectura.
- Murales de palabras y dictados ilustrados con alfabeto móvil.

- Actividades multisensoriales y juegos de palabras.
- Trabajo por rincones y la agrupación por niveles.

Estas prácticas se alinean con principios socio constructivistas y comunicativo-funcionales: leer y escribir con sentido, vinculando contenido y contexto. No obstante, el análisis de las actividades descritas muestra que el enfoque fonético (progresiones, grafema, fonema y conciencia fonológica) aparece de forma esporádica y no se implementa con la sistematicidad requerida para asegurar progresiones de aprendizaje consistentes.

Además, la identificación de enfoques metodológicos no puede limitarse a lo declarado por las docentes; debe inferirse de las prácticas y decisiones concretas en el aula. En consecuencia, se observa un “juego de enfoques” que responde a necesidades inmediatas, pero carece de continuidad y sistematicidad en algunos componentes básicos (por ejemplo, progresiones fonológicas).

Figura 11
Actividad didáctica "dictados ilustrados"



Nota: Imagen suministrada por la docente, Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. (2025)

Las percepciones docentes sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de la lectoescritura.

Las personas docentes entrevistadas reconocen la heterogeneidad en todos los grupos y describen estrategias diferenciadas para atenderla. D6 y D7 adaptan los recursos visuales para garantizar el interés del estudiantado; D8 organiza el trabajo en parejas y grupos de afinidad con retos escalonados; D9 contextualiza dictados y promueve la colaboración entre estudiantes; D10 organiza actividades por niveles y propone lecturas guiadas.

Desde las voces recogidas, se identifican elementos comunes considerados imprescindibles para la atención a la diversidad.

- Planificación sensible y flexible
- Materiales visuales y adaptables.
- Acompañamiento emocional
- Estrategias colaborativas y participativas
- Reconocimiento de distintos ritmos de aprendizaje

En clave analítica, estas percepciones muestran que la atención a la diversidad exige adaptar contenidos, materiales y dinámicas para ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo a todo el estudiantado. Las adaptaciones mencionadas (materiales contextualizados, agrupamientos por niveles, trabajo en parejas, dictados contextualizados) favorecen la comprensión, participación y motivación. Asimismo, el acompañamiento emocional y las prácticas colaborativas configuran un clima seguro para el aprendizaje sin temor a equivocación.

No obstante, el mismo esfuerzo sostenido para atender la diversidad puede provocar sobrecarga en la labor docente si no existen recursos, tiempo y apoyo institucional suficientes.

Por ello, esta percepción significa una oportunidad y, al mismo tiempo, un reto. Porque les permite ejercer su quehacer profesional con más sensibilidad y creatividad, ya que enseñar a leer y escribir no es sólo aplicar una técnica automatizada, sino que constituye el desarrollar puentes con la realidad de cada persona aprendiente. Sin embargo, la atención que prestan de forma continua a la diversidad puede llevar a una sobrecarga de trabajo para la persona docente si no se cuenta con recursos, con tiempo y con un apoyo institucional suficiente. Porque la planificación flexible, el diseño de materiales propios y el trabajo desde el punto de vista emocional con el grupo requieren una gran implicación profesional.

Percepción del proceso lectoescritor y su impacto.

Las personas docentes entrevistadas coinciden en que el progreso en lectoescritura es asimétrico, pero valioso. D6 destaca que el interés del estudiantado y la relación con la persona docente son fundamentales. D7 señala que percibe mejoría cuando la persona aprendiente se siente escuchada y comprendida. D8 apunta a que el conocimiento cotidiano fuerza el saber escolar. D9 indica que las emociones inciden directamente en la atención y el progreso. D10 registra diferencias en ritmos de adquisición: hay estudiantes que avanzan rápidamente y otros de avance lento. En todos los relatos se valora cada pequeño progreso como evidencia de la capacidad de aprender.

Desde el análisis de los investigadores, estas percepciones muestran que el aprendizaje de la lectoescritura combina dos dimensiones complementarias: la técnica (procedimiento y secuencias didácticas) y la relacional (vínculo, motivación y clima emocional).

Las experiencias vinculadas a la vida cotidiana facilitan la consolidación de aprendizajes, y el estado emocional (sentirse valorado, tranquilo y motivado) incide directamente en la atención y la capacidad de aprendizaje. Para reducir las diferencias, es necesario combinar acciones humanas y prácticas: registros breves de progreso, pasos escalonados y textos contextualizados, momentos para la escucha emocional y vinculación sostenida con las familias.

Figura 12

Actividad lúdica: "Producción de textos narrativos a partir de la construcción de la mariposa."



Nota: Imagen suministrada por el docente. (2025)

Emociones docentes: pasión, temor y agotamiento.

Las personas docentes entrevistadas describen un conjunto de emociones que atraviesan su práctica en la enseñanza de la lectoescritura. Distingue con claridad reacciones positivas y negativas: entusiasmo e ilusión ante avances (leer una palabra, comprender un texto breve, escribir con mayor seguridad); alegría cuando el estudiante alcanza autonomía lectora; frustración por la falta de recursos o progresos visibles; miedo frente a casos complejos, sin seguimiento adecuado y desmotivación ante la ausencia de reconocimiento institucional. Según

las voces recogidas, el entusiasmo impulsa la búsqueda y la difusión de prácticas efectivas, mientras la falta de apoyos y reconocimiento tiende a limitar la creatividad y la sostenibilidad de las estrategias diferenciadas.

Estas declaraciones muestran que la enseñanza de la lectoescritura es una práctica profundamente relacional: las emociones docentes condicionan la persistencia y la calidad de las intervenciones pedagógicas. Cuando el sistema educativo no acompaña estas dimensiones emocionales, aumenta el riesgo de desgaste profesional y pérdida de estrategias innovadoras; en cambio, el acompañamiento y el reconocimiento institucional facilitan la innovación, la paciencia y la continuidad pedagógica.

Recomendaciones dirigidas a la persona docente sobre la percepción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Las valoraciones que se obtienen en relación con la enseñanza de la lectoescritura en el medio rural evidencian una serie de problemáticas concretas que vive el profesorado, pero también asoman ideas útiles que han sido desarrolladas desde la práctica. De ello se deriva una serie de recomendaciones que pretenden puntualizar el proceso lector-escritor, las condiciones pedagógicas y emocionales del profesorado, y los aprendizajes del alumnado. Son recomendaciones que, además, están fundamentadas en la docencia misma y en principios teóricos que garantizan la pertinencia y la viabilidad de estas.

- Emplear recursos visuales específicos para el contexto: diseñar o seleccionar imágenes, carteles, secuencias, pictogramas que contengan elementos más próximos a la vida del estudiantado, para animar e incentivar el interés por el aprendizaje de la lectura y escritura, así como por la escritura en sí misma.

- Agrupaciones de afinidad, parejas lectoras: agrupar a las personas estudiantes de acuerdo con los niveles de avance o de afinidad y plantear retos escalonados, primero individuales de forma inicial y luego en parejas lectoras (donde los que tienen más dominio ayudan a los que están en proceso), con el fin de promover la mediación y el aprendizaje entre iguales.
- Contextualización de los dictados, de ejercicios de escritura: utilizar palabras, frases y textos que tengan sentido para el grupo: nombres de personas que se conocen, lugares del entorno e historias locales, que ayudarán a facilitar la comprensión y a motivar al estudiantado.
- Plantear actividades flexibles: tener siempre una versión más sencilla y otra más difícil de la tarea según el ritmo de aprendizaje de las personas estudiantes, para dar respuesta a la diversidad de la clase sin perder el hilo del contenido.
- Establecer momentos de lectura mediada por niveles: utilizar textos graduados, donde la persona estudiante pueda acceder al texto de acuerdo con su nivel lector.
- Recurrir al apoyo institucional para el taller con las familias: generar espacios donde las familias sean capaces de aprender cómo facilitar la lectura en casa. Invitar a las familias a contar cuentos, refranes o historias del pueblo que se puedan integrar en las actividades dentro del ambiente áulico.
- Establecer microespacios de lectura con materiales accesibles: establecer un espacio donde haya textos (cuentos, rótulos, recetas de cocina, informativos locales...) donde el estudiantado pueda navegar libremente.
- Registra avances mediante evidencias mínimas: utilizar un cuaderno de logros o un mural donde apunte palabras nuevas (aprendidas), notas escritas, lecturas trabajadas. Esto permite visualizar el avance, y celebrarlo de a poco, sosteniendo la motivación.

- Comparte estrategias con los colegas: crea breves encuentros para intercambiar ideas, materiales y experiencias.
- Cuida tu bienestar emocional y el del grupo: el cuidado emocional es clave para ayudar a mantener la motivación.

Demandas y proyecciones formativas de la persona docente.

Las personas docentes entrevistadas proponen:

- Formación práctica en estrategias específicas de lectoescritura.
- Mayor disponibilidad de materiales impresos adaptados: aunque la persona docente es quien adapta y contextualiza los materiales al grupo y convierte cualquier recurso en herramienta pedagógica, necesita materiales flexibles y plantillas que sean fáciles de modificar.
- Solicita apoyos a la institución: solicitar tiempo para coordinación y talleres para familias.
- Talleres para familias sobre acompañamiento lector: invitar a la comunidad a participar con historias locales o actividades lectoras.
- Reconocimiento docente: escuchar y sumar la voz del docente en decisiones educativas; facilitar tiempos para coordinación, formación y acceso a materiales; valorar el trabajo con incentivos no sólo simbólicos sino también prácticos (recursos, apoyo técnico).

Conclusión general de la Escuela Julio Acosta García.

La información sometida a análisis denota que la forma de enseñanza de la lectoescritura en la Escuela Julio Acosta García está amparada por una práctica pedagógica creativa, contextualizada y comprometida.

Desde el análisis se puede afirmar lo siguiente:

Las personas docentes consideran la lectoescritura como herramienta de vida, de

identidad y ciudadanía, y en función de ese conocimiento orientan sus decisiones pedagógicas hacia la relevancia y hacia lo que cobra significado para los estudiantes. Esta forma de entender la lectoescritura explica la insistencia en textos generadores, en actividades colectivas y en recursos vinculados a la comunidad.

Las estrategias que se proponen son pedagógicamente coherentes con un enfoque sociocultural y se encuentran en armonía con la demanda de las aulas con diversidad de estilos y tiempos de aprendizaje. Las estrategias realizadas tienden a favorecer la motivación, la comprensión y la participación; además, sirven como andamiaje para que estudiantes con diferentes dificultades puedan progresar.

Figura 13

Uso de recursos visuales "la historia en pantalla" para desarrollar la comprensión lectora.



Nota: Imagen suministrada por la docente. (2025)

El progreso que perciben las personas docentes es genuino, pero desigual y limitado. Los logros dependen mucho del esfuerzo, la creatividad y la disponibilidad emocional del profesorado; además las barreras contextuales, son determinantes: hogares con escasez de libros,

acceso escaso a tecnologías y escasas rutinas lectoras tanto en los hogares como en las instituciones, dificultan la continuidad del aprendizaje, a lo que se añade la limitación formativa (predominio de lo teórico en la formación inicial) y escaso acompañamiento institucional, aspectos que limitan la capacidad del profesorado para poder atender de forma sistemática la diversidad y los casos complejos.

La dimensión emocional aparece como condición ineludible para cualquier intervención: el vínculo afectivo, la seguridad y la confianza son de mucha importancia para que las personas estudiantes se apropien de la lectura y la escritura. De igual forma, la falta de reconocimiento y el poco apoyo hacia el profesorado aumentan el riesgo de un desgaste emocional, lo que a su vez podría poner en peligro la continuidad de las prácticas didácticas exitosas.

Finalmente, la escuela tiene un importante capital humano pedagógico que realiza una forma de didáctica ajustada a un contexto rural peninsular, pero para convertir esas prácticas en resultados sistemáticos y equitativos, se debe dar prioridad a la formación práctica contextualizada, el acompañamiento profesional en el aula, la provisión estable de materiales y a múltiples estrategias de vinculación familiar. Sin estas medidas, las buenas prácticas dependen del compromiso de cada una de las personas docentes, más que de cambios duraderos en la experiencia lectoescritora de la comunidad escolar.

Comparación entre ambas escuelas sobre la percepción del docente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Las voces recogidas en ambas instituciones otorgan una mirada profundamente humana y comprometida con la enseñanza de la lectoescritura en contexto rural. Si bien cada una de las

escuelas presenta una serie de particularidades, las miradas que describen las personas docentes de las escuelas unidocentes coinciden en múltiples aspectos que tejen una práctica pedagógica marcada por la adaptabilidad, el vínculo afectivo y la consciencia social.

En la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, por ejemplo, las personas docentes relatan trayectorias atravesadas por la escasez de recursos y la necesidad de estar siempre creando sus propias estrategias de enseñanza. De forma muy similar, en la Escuela Julio Acosta García, las trayectorias de las personas docentes en estudio comienzan en centros rurales profundamente vulnerables y con muchas limitaciones. En ambos casos, la experiencia docente adquirida a través del tiempo es reconocida como fuente principal del saber pedagógico. Donde hacen hincapié en que la formación universitaria quedó debiendo un poco en materia de acercamiento a la realidad en la que se iban a desenvolver.

En el ámbito de la concepción de la lectoescritura, se encuentra el punto de partida en las dos escuelas comentadas, en tanto que estas consideran a la lectoescritura como activa, social y transformadora del sentido humano.

Las personas docentes cuyo nombre corresponde a D10 y D6, que practican la docencia en la escuela Julio Acosta García, hacen declaraciones como "abrir puertas" y "tender condiciones" para que el estudiantado se apropie del lenguaje, y la persona docente cuya identificación corresponde a D5, de la Escuela Ricardo Moreno Cañas, la considera como "herramienta de justicia social". De esta forma, conectan a la niñez con su realidad, refuerzan su autonomía y dan la posibilidad de que se exponga su identidad.

Las estrategias de origen metodológico son fundamentalmente creativas y contextualizadas tanto en una escuela como en otra. En la Escuela Ricardo Moreno Cañas, se

llevan a cabo juegos fonéticos, escritura libre, dictados ilustrados y rincones de lectura; en la Escuela Julio Acosta García, en cambio, el texto generador, lectura de imágenes, producción de recetas, cuentos comunitarios y acciones ligadas a intereses locales en torno a las fiestas patronales o la pesca. En ambos casos, las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, persiguen vincular el lenguaje con el dato de la vivencia cotidiana y así generar sentido de pertenencia y motivación hacia el aprendizaje por parte del estudiantado.

La atención a la diversidad constituye otro eje compartido. En ambas escuelas, el profesorado declara trabajar con grupos heterogéneos, donde aparecen rezagos lingüísticos y barreras emocionales, así como desigualdades de acceso a textos. Se establecen estrategias diferenciadas como agrupaciones por niveles, guías personalizadas, trabajos colaborativos, apoyos visuales, etc. Aunque reconocen el buen funcionamiento de estas estrategias, concuerdan en que estas prácticas exigen tiempo y planificación, así como apoyo institucional que normalmente no llega a ser suficiente para su funcionamiento.

El entorno comunitario, en ambos casos, se encuentra limitado de forma similar: casas sin libros, sin hábitos lectores, familias con escaso acompañamiento al proceso educativo de los discentes, etc. Esto supone desafíos que intentan ser compensados en clase a través de bibliotecas de aula, rutinas de lectura, elaboración de textos con significado, etc.

Las emociones que acompañan a las personas docentes en estudio durante el proceso de mediación son también coincidentes entre ambas escuelas. Se aprecia entusiasmo ante los logros de las personas aprendientes, frustración ante la falta de recursos, miedo ante situaciones en las que no hay conocimientos previos ni capacitación especializada, y cansancio ante las exigencias

del contexto. Pero a la vez en los relatos del profesorado se lee una profunda convicción de que enseñar lectoescritura es sembrar posibilidades, acompañar siendo empáticos, y formar personas que sean capaces de leer el mundo con sentido crítico.

Referente al rol docente, en ambos centros es asumido como mediador emocional y pedagógico. No se trata solo de enseñar a leer y a escribir, sino de acompañar procesos de aprendizaje de forma personal, aumentar la autoestima y crear espacios de confianza para que aprendan de manera amena y natural. Las personas docentes manifiestan que son facilitadoras, guías y puentes entre la palabra y la realidad del estudiante.

La comparación entre las escuelas permite comprobar que se presentan determinadas características que pueden asociarse al ámbito rural peninsular (limitaciones en la infraestructura escolar, acceso restringido a recursos tecnológicos, presencia de diversidad sociocultural, etc.); pero por otro lado, nos señala que las percepciones de las personas docentes sobre la lectoescritura son de carácter desigual en función de las dinámicas institucionales, el acompañamiento profesional y las prácticas pedagógicas.

En la institución educativa Julio Acosta García, el conjunto de personas docentes expresa una percepción más crítica y reflexiva respecto de las dificultades que enfrenta en la enseñanza de la lectoescritura. Existe la preocupación hacia la carencia de recursos y por la escasa interacción entre escuela y familia. Al mismo tiempo también se percibe una sensación de desgaste, especialmente ante la escasa existencia del reconocimiento institucional y el hecho de manejar casos difíciles sin el soporte de otras personas especializadas. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en este contexto rural peninsular, se entiende como una tarea muy difícil que requiere creatividad, sensibilidad y perseverancia.

En la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, las percepciones de las personas docentes tienden a ser más asertivas y al mismo tiempo, más de acción. A pesar de los retos señalados, como la heterogeneidad de los alumnos o la escasa formación inicial en estrategias de lectoescritura, el profesorado ha logrado desarrollar prácticas colaborativas y espacios de intercambio entre pares que han sostenido la práctica docente. Se les nota también, en la convivencia y el entusiasmo, por una forma positiva de mirar el progreso de las personas aprendientes, poniendo en práctica estrategias como la práctica del dictado ilustrado, el uso de los rincones de lectura o de los proyectos de escritura en los contextos de la comunidad educativa. Su mirada está direccionada con una visión más positiva del proceso lector-escritor, donde la mediación de lo emocional y la adaptación a la práctica son las que permiten transformar limitaciones en oportunidades pedagógicas.

Nos hemos atrevido a concluir que en la escuela Julio Acosta García, el ámbito emocional como un aspecto con un alto contenido de responsabilidad profesional y como una necesidad de las personas docentes, que debería contar con el apoyo de la institución. Mientras que, en una institución más dinámica como la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, en cambio, se observa una apropiación más activa del proceso, mediada por la aplicación de estrategias contextualizadas y la colaboración entre el profesorado.

No es necesario interpretar estas diferencias existentes entre las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García, no como diferencias absolutas entre ambas escuelas o como valoraciones de mayor o menor calidad institucional, sino como la forma positiva de observar cómo el contexto rural peninsular, la cultura escolar y las trayectorias formativas de las personas docentes transforman sus discursos en relación con sus percepciones sobre el proceso

de la lectoescritura. En este sentido, cada una de las escuelas analizan sus condiciones particulares y desde ahí generan la forma de comprender su rol como docente, las estrategias que necesarias a emplear y cómo deben afrontar los problemas que presentan los procesos de lectoescritura.

Por otro lado, las oportunidades de formación inciden en la capacidad del docente para adecuar las estrategias de enseñanza, interpretar la diversidad del estudiantado y mantener prácticas diversificadas. La falta de formación específica en lectoescritura, especialmente en los espacios rurales, limita la apropiación de enfoques metodológicos renovados y genera una sensación de inseguridad profesional. Por el contrario, la persona docente que ha tenido acceso a espacios formativos pertinentes y contextualizados, su percepción se orienta hacia la acción, la creatividad y la búsqueda de soluciones.

Las voces de los docentes aportan información sobre lo que funciona, sobre lo que se necesita y sobre lo que debe ser transformado. Pasar por alto estas percepciones perpetúa la desconexión entre las decisiones institucionales y la realidad de los contextos de la clase. Por lo tanto, es necesario que las políticas educativas dejen de centrarse únicamente en el rendimiento o en la distribución de recursos, sino que se reconozca la dimensión humana de la educación, atender al docente, respetar su trayectoria, fortalecer las condiciones en las que trabaja y garantizar que sus voces sean escuchadas, abordadas y traducidas en acciones concretas. Si se llega a este punto, entonces sí se podría considerar que se avanza hacia una educación rural peninsular más justa, contextualizada y que permita la transformación.

Tabla 5

Sistematización de análisis del centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García

Categoría de análisis	Dr. Ricardo Moreno Cañas (D1–D5)	Julio Acosta García (D6–D10)
Trayectoria docente	Iniciaron en escuelas multigrado o unidocentes; formación práctica adquirida en el aula.	Trayectorias marcadas por entornos rurales; experiencia directa valorada como formadora.
Formación profesional	Formación universitaria teórica; valoran talleres prácticos y capacitaciones regionales.	Formación inicial escasa en práctica; destacan aprendizaje situado y formaciones locales útiles.
Concepción de la lectoescritura	Es vista como herramienta de equidad, empoderamiento y desarrollo personal.	Se percibe como puerta a oportunidades; lenguaje como proceso vital y social.
Características del estudiantado	Niños motivados, pero con rezagos; diversidad alta y escasa estimulación en casa.	Estudiantes curiosos con desigualdad de habilidades;
Contexto escolar y comunitario	Entorno con limitaciones materiales y familiares; escuela actúa como compensadora.	Comunidad colaboradora, pero con carencias; escuela adapta estrategias frente a retos estructurales.
Enfoques metodológicos	Combinan fonético, silábico, funcional y comunicativo según necesidad del grupo.	Aplican enfoque funcional, constructivista y situaciones reales del entorno local.
Estrategias utilizadas	Lectura dramatizada, escritura libre, rincones de lectura, dictados ilustrados.	Texto generador, lectura de imágenes, escritura colaborativa, murales y recetas.
Atención a la diversidad	Planificación diferenciada, trabajo por niveles, apoyo visual; falta de especialistas.	Agrupación flexible, fichas por niveles, lectura guiada; demanda recursos y tiempo.
Progreso estudiantil	Desigual pero valioso; depende de	Proceso positivo pero lento; influido por

Categoría de análisis	Dr. Ricardo Moreno Cañas (D1–D5)	Julio Acosta García (D6–D10)
Emociones y frustraciones docentes	motivación, vínculo y apoyo familiar. Comprometidos pero afectados por escaso respaldo institucional y sobrecarga.	contexto, práctica y seguridad emocional. Ilusión y responsabilidad; sienten agotamiento ante falta de recursos y apoyo externo.

Nota. Elaboración propia a partir de información recopilada de docentes en estudio. (2025)

Experiencias prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Con el fin de comprender más a fondo cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los niveles de I y II ciclo, se analizan las experiencias prácticas observadas en el aula, así como las percepciones de los y las estudiantes recopiladas mediante una entrevista semiestructurada (Apéndice C). Aunque el enfoque principal de este estudio está centrado en las personas docentes, se considera relevante incluir la visión del estudiantado como una forma de contrastar y enriquecer la información, permitiendo identificar fortalezas, desafíos y áreas de mejora en las prácticas pedagógicas. A partir de esta categoría, se evidencian elementos clave relacionados con la motivación, el acompañamiento, las metodologías empleadas y las dificultades más comunes que enfrentan los niños y las niñas durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Figura 14
Estrategia de lectoescritura "coloreamos la diversidad"



Nota: Imagen suministrada por la docente (2025).

Análisis y contraste general de las experiencias de lectoescritura en las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García

El análisis de las percepciones del estudiantado evidencia tanto similitudes como diferencias significativas entre las dos escuelas, permitiendo comprender cómo diversos factores influyen en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos rurales.

Motivación y gusto por las clases

En la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, la motivación del estudiantado es variada. Los estudiantes de primer y quinto grado (E1 y E5) expresan gusto por las clases de lectura y escritura, destacando la participación y la curiosidad como experiencias positivas. En contraste, los estudiantes de tercer y cuarto grado (E3 y E4) reportan aburrimiento y desinterés, especialmente ante textos extensos o actividades repetitivas.

En la Escuela Julio Acosta García, la mayoría de los estudiantes (E1, E2 y E3) perciben la lectura y escritura como actividades difíciles, lo que incide en cómo se sienten consigo mismos durante las clases, como se refleja en expresiones como “me gustaría que se me quite lo burra y poder mejorar” (E1). Los estudiantes de niveles superiores (E4 y E5) también presentan

emociones negativas, como frustración y aburrimiento, aunque disfrutaban más las clases cuando son dinámicas.

Contraste: Mientras la escuela Moreno Cañas evidencia altos y bajos en motivación según el grado, en la escuela Julio Acosta García muestra una motivación consistentemente moderada o baja. Esto sugiere que el impacto de las estrategias docentes es más variable en la escuela Moreno Cañas, mientras que en la escuela Julio Acosta podría existir un déficit estructural en el estímulo del interés por la lectoescritura.

Percepción del acompañamiento docente.

En la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, los estudiantes reportan un apoyo irregular: E2, E3 y E4 reciben ayuda constante, pero E1 solo a veces y E5 casi nunca.

En la escuela Julio Acosta García, todos los estudiantes perciben un acompañamiento más uniforme: el docente está presente y disponible cuando se necesita.

Contraste: La irregularidad en la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, especialmente en los grados superiores, contrasta con la constancia observada en la escuela Julio Acosta, lo que evidencia que un acompañamiento sostenido no garantiza necesariamente motivación alta, pero sí puede prevenir mayores rezagos en aprendizaje.

Actividades preferidas y metodologías.

En ambas escuelas, los y las estudiantes expresan agrado por las actividades lúdicas y creativas, como jugar con palabras, dibujar y leer cuentos.

En la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, algunos estudiantes sugieren cambios en los dictados o desean lectura expresiva, mientras que en la escuela Julio Acosta se observa un interés marcado por incluir juegos y estrategias dinámicas que faciliten la comprensión.

Contraste: El estudiantado de ambas escuelas coincide en valorar las actividades creativas. Sin embargo, sus percepciones sugieren que las actividades podrían adecuarse de forma diferenciada según sus necesidades y experiencias en cada grado.

Colaboración entre compañeros y apoyo familiar.

En general, el trabajo colaborativo es limitado en ambas escuelas. En ambas escuelas, únicamente estudiantes de primer grado (E1) de cada escuela mencionan recibir apoyo frecuente de sus compañeros.

Respecto al apoyo familiar, en la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas es más frecuente en los grados medios (E2, E3 y E4), mientras que los extremos (E1 y E5) carecen de este acompañamiento. En la escuela Julio Acosta, la mayoría recibe apoyo familiar, aunque E5 lo percibe solo ocasionalmente.

Contraste: Las percepciones muestran que el apoyo en ambas escuelas entre compañeros es escaso. Mientras que el apoyo familiar, varía según el grado y el contexto, lo que influye en cómo el estudiantado vive su proceso de lectura y escritura.

Dificultades percibidas en la lectoescritura

En la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, las dificultades se concentran en la comprensión de preguntas, palabras desconocidas y cansancio frente a textos largos. En la escuela Julio Acosta, las dificultades son más complejas: confusión de letras, problemas de lectura fluida, dificultades con escritura y puntuación, y baja autoestima.

Contraste: Las dificultades en Julio Acosta son más pronunciadas y afectan tanto la dimensión cognitiva como emocional del aprendizaje, mientras que en Moreno Cañas predominan problemas específicos de comprensión y atención.

Conclusión general

El contraste entre ambas escuelas refleja que el estudiantado vive la lectoescritura de manera diferente según su experiencia cotidiana, su grado y su contexto.

En la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas se perciben variaciones en la motivación y en el acompañamiento docente según el nivel, mientras que la escuela Julio Acosta García presenta un acompañamiento más constante, pero una motivación general baja y mayores dificultades lectoras.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, sus percepciones resaltan que aspectos como la motivación, el acompañamiento docente, las actividades creativas y la atención individual influyen directamente en cómo viven el proceso de lectoescritura. Asimismo, lo que manifiestan evidencia que sus experiencias y necesidades varían según el grado y la escuela, lo que para ellos hace que la enseñanza de la lectoescritura no se perciba igual en todos los contextos.

Percepciones que evidencian fortalezas.

Disposición positiva hacia actividades lúdicas y creativas.

Sensación de apoyo docente, especialmente en la Escuela Julio Acosta García.

Interés por aprender nuevas palabras y participar en clase.

Percepciones que señalan áreas de mejora.

Variabilidad en la motivación según el grado (Escuela Moreno Cañas).

Percepción de poco acompañamiento en niveles superiores (Moreno Cañas).

Dificultades mencionadas en comprensión, fluidez y escritura.

Escaso apoyo entre pares y apoyo familiar irregular.

En conjunto, las percepciones del estudiantado permiten comprender cómo viven su proceso lector y escritor y ofrecen insumos valiosos para que las prácticas docentes se ajusten de acuerdo con sus necesidades, experiencias y formas de aprender.

Figura 15
Actividad lúdica "jugar con palabras"



Nota: Imagen suministrada por la docente (2025).

En este apartado se podrá acceder a la información obtenida de la observación no participante realizadas a los y las docentes de la escuela Dr. Ricardo Cañas Moreno y la escuela Julio Acosta García (apéndice A). En ambas instituciones se analizan dimensiones como el contexto de clase, cumplimiento de los objetivos de lectoescritura, percepción del profesorado y reflexiones del observador. Cada una de estas será abordada en los apartados siguientes.

Escuela Doctor Ricardo Moreno Cañas

Contexto de la Clase

En esta institución participaron cuatro docentes, denominados D1, D2, D3 y D4. Se observaron diferencias en la organización del aula: mientras algunos docentes utilizaron una disposición tradicional en filas, D3 y D4 implementaron configuraciones en estaciones o grupos, favoreciendo el trabajo colaborativo del estudiantado.

El ambiente físico en las cuatro aulas presentó iluminación adecuada y materiales visuales que apoyan el aprendizaje. En cuanto a la relación docente–estudiante, se observó un trato respetuoso y empático en todos los casos, lo cual propicia un clima de confianza favorable para la participación.

Respecto al tipo de actividades, cada docente implementa diversas estrategias:

D1. Lectura en voz alta y ejercicios de reproducción textual.

D2. Socialización grupal y construcción de oraciones.

D3. Escritura creativa e ilustración de escenas.

D4. Análisis gramatical y ejercicios escritos.

En todos los casos se evidenció una introducción del tema vinculada con conocimientos previos mediante preguntas abiertas, lluvia de ideas o lecturas iniciales, lo que permitió contextualizar la mediación.

El uso de material didáctico fue principalmente tradicional, destacándose libros, cuadernos,

pizarra y cartulinas. No se observó el uso de recursos tecnológicos.

Finalmente, la participación estudiantil fue adecuada en los cuatro grupos: D1 y D4 mostraron participación espontánea, D2 favoreció el trabajo en parejas y D3 promovió la interacción mediante instrucciones estructuradas.

Cumplimiento de los objetivos de lectoescritura

Las observaciones muestran que el profesorado implementa estrategias alineadas con los objetivos curriculares del área de lectoescritura.

En comprensión lectora, se identificaron actividades orientadas al análisis lógico, lectura en voz alta, preguntas guiadas y corrección ortográfica. Esto permitió trabajar comprensión literal, inferencial y, en algunos casos, crítica.

En cuanto a la motivación hacia la lectura, se observaron distintas prácticas, entre ellas:

D1. Integró escritura creativa y situaciones cotidianas.

D2. Promovió la participación mediante correcciones colectivas.

D3. Utilizó dramatización y experiencias personales.

D4. Aplicó refuerzos positivos y actividades motivadoras.

Se identificaron estrategias que fortalecieron la relación entre escritura y comprensión, como la observación, comparación y análisis gramatical. Asimismo, se desarrollaron ejercicios de producción escrita que variaron desde el uso de conectores (D1) hasta la escritura creativa (D3) y

la redacción de párrafos guiados (D4).

La evaluación realizada por los docentes fue principalmente formativa, mediante correcciones grupales, seguimiento individualizado y retroalimentación oral y escrita.

En síntesis, los cuatro docentes evidencian una articulación entre los objetivos curriculares y las actividades ejecutadas, atendiendo distintos niveles de comprensión y producción escrita.

Figura 16

Observación fuera del aula para favorecer la comprensión y producción escrita



Nota: Imagen tomada en visita a la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. (2025)

Percepción del profesorado

La percepción del profesorado permitió identificar conciencia sobre los desafíos presentes en la enseñanza de la lectoescritura. En general, los docentes manifestaron una actitud positiva y reflexiva ante la diversidad del estudiantado.

Respecto a los logros de la mediación:

D1 y D4 reportaron que la mayoría del grupo comprendió correctamente las normas ortográficas.

D2 indicó avances en el uso de conectores, aunque señaló la necesidad de mayor práctica.

D3 valoró positivamente la participación del grupo.

Sobre las dificultades, se mencionaron aspectos como falta de hábito lector, diferencias en ritmos de aprendizaje y retos específicos relacionados con conectores y normas ortográficas. Para hacer frente a estas dificultades, el profesorado destacó la importancia de la retroalimentación constante, el trabajo en parejas, actividades lúdicas y el uso de imágenes o estrategias creativas.

Los docentes coincidieron en que la participación estudiantil fue mayoritariamente positiva, especialmente cuando las actividades promueven un ambiente de confianza y motivación.

Reflexiones del Observador

Desde la observación, se identificó que el profesorado mantiene prácticas variadas y adaptadas al contexto. Se evidenció una enseñanza centrada en promover habilidades de lectoescritura mediante actividades estructuradas, acompañamiento individualizado, uso de recursos visuales y estrategias lúdicas.

Los docentes mostraron coherencia entre su práctica y los lineamientos curriculares, así como sensibilidad ante las necesidades del estudiantado. También se observó el aprovechamiento del entorno rural y el uso de materiales accesibles como cuentos locales, cartulinas y pizarra.

En cuanto a los desafíos, se identificaron dificultades relacionadas con el uso adecuado de conectores, la comprensión de textos y los ritmos diferenciados de aprendizaje. No obstante, las docentes demostraron compromiso, planificación estructurada y una relación docente–estudiante basada en respeto y empatía.

Escuela Julio Acosta García

Contexto de la Clase

En esta institución participaron cuatro docentes: D6, D7, D8 y D9. La mayoría utilizó una distribución tradicional en filas, excepto D9, donde no se identificó una estructura definida.

El ambiente físico de D6, D7 y D8 fue adecuado, con iluminación y organización apropiadas. En el caso de D9, se observaron limitaciones en ventilación y orden.

La relación docente–estudiante se caracterizó por cercanía y respeto en la mayoría de los casos. Sin embargo, D7 y D9 evidenciaron dificultades para establecer normas claras, afectando la dinámica de clase.

Las metodologías aplicadas variaron:

D6 y D7 utilizaron actividades lúdicas como juegos, tarjetas silábicas y canciones.

D8 enfocó su mediación en el análisis lingüístico.

D9 trabajó principalmente con fichas y poca interacción.

El uso de recursos didácticos fue mayoritariamente tradicional; solo algunos docentes utilizaron recursos tecnológicos de forma ocasional.

La participación estudiantil fue alta en los grupos de D6, D7 y D8. En D9 predominó la dispersión y la baja participación.

En síntesis, se observaron buenas prácticas en algunos grupos, mientras que otros docentes requieren fortalecer la planificación y la gestión del aula.

Cumplimiento de los Objetivos de Lectoescritura

En comprensión lectora, D6 y D7 implementaron reconocimiento silábico, fonológico y

actividades vinculadas con experiencias cotidianas. D8 profundizó mediante análisis morfológico. D9 se limitó a niveles literales sin estrategias de análisis.

Respecto a la motivación lectora, D6 y D7 utilizaron dinámicas lúdicas y materiales visuales. En D9, la lectura se presentó sin elementos motivadores.

En producción escrita, D6 y D7 aplicaron ejercicios estructurados con modelado y retroalimentación. D8 trabajó prefijos y sufijos. D9 mostró limitada práctica y acompañamiento.

La evaluación fue formativa en D6, D7 y D8 mediante observación directa y ejercicios guiados. En D9 no se identificó evaluación sistemática.

Percepción del Profesorado

Las percepciones docentes reflejan diferentes experiencias:

D6 valoró positivamente la participación estudiantil, pero reconoció dificultades en ritmos de aprendizaje.

D7 señaló desafíos en atención y diferencias de nivel.

D8 destacó la falta de apoyo familiar como obstáculo.

D9 manifestó dificultades para mantener la atención, aunque identificó la utilidad del dibujo para motivar.

En conjunto, las percepciones evidencian compromiso docente, así como necesidades de fortalecer estrategias para atender la diversidad.

Reflexiones del Observador

Las observaciones muestran diferencias metodológicas entre docentes. D6 presentó estrategias lúdicas adaptadas al grupo. D7 utilizó un enfoque analítico. D8 mostró dificultades de planificación y manejo del aula. D9 presentó una clase planificada y estructurada, con atención

individualizada.

Las prácticas observadas varían según el estilo docente y el contexto, pero en todos los casos se evidenció una intención por desarrollar habilidades de lectoescritura.

A través del análisis de los cuatro docentes, se identifica que, aunque todos muestran compromiso con el desarrollo de la lectoescritura, existen diferencias en el dominio pedagógico, en la adaptación al contexto y en el uso de recursos. D6 y D9 implementaron prácticas estructuradas y ajustadas al ritmo del grupo; D7 desarrolló un enfoque analítico; y D8 mostró disposición, aunque requiere mayor fortalecimiento para lograr una mayor coherencia con los objetivos curriculares.

Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01.

En las aulas rurales de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García, enseñar lectoescritura no es simplemente aplicar contenidos curriculares. Es sencillamente humana, enfocada por la sensibilidad, la adaptación constante y el compromiso con realidades mixtas y complejas.

Las voces docentes de ambos centros educativos muestran que el proceso de enseñar a leer y escribir en estos contextos peninsulares conlleva mucho más que seguir un programa de estudio: ya que implica acompañar trayectorias de vida, brindar herramientas para la equidad y construir espacios donde el estudiantado tenga la oportunidad de aprender a su ritmo y como consecuencia, descubrir su voz.

Algunos de los retos más significativos son los siguientes:

La heterogeneidad del grupo clase: Las personas docentes trabajan con aprendientes que presentan niveles de aprendizaje tan diferentes y su desarrollo lingüístico son dispares, donde hay rezagos importantes en habilidades básicas, y además de eso, escasa estimulación previa y acompañamiento en el hogar durante el proceso de aprendizaje. Esta diversidad obliga a los y las docentes a diseñar estrategias diferenciadas para cada necesidad, adaptar materiales según el tipo de aprendizaje del estudiantado, reorganizar el tiempo lectivo y, además, atender las necesidades individuales, sin descuidar el avance colectivo del grupo a cargo. Para lograrlo, implementan agrupaciones por niveles, guías personalizadas, trabajo colaborativo, apoyos visuales y rincones pedagógicos. Sin embargo, esta labor se ve limitada por la falta de recursos didácticos adecuados y tiempo institucional suficiente para planificar con profundidad, debido a la gran cantidad de cargas administrativas que deben realizar.

El contexto familiar y comunitario: muchos hogares carecen de hábitos lectores y acompañamiento académico. Debido a esto, la escuela se convierte en el único espacio donde se cultiva el hábito lector y se promueve la escritura como forma de expresión. Los y las docentes asumen un rol ampliado, ya que no solo enseñan, sino también sostienen la parte emocional de los discentes a su cargo, procurando brindarles seguridad y les ayudan a creer en sí mismos. La falta de apoyo familiar, sumada a condiciones socioeconómicas adversas como la pobreza, la violencia doméstica y otros, genera barreras emocionales que dificultan la concentración, la motivación y la autoestima del estudiantado, realidades adversas con las cuales las personas docentes de la Región Peninsular deben lidiar y buscar buenos resultados ante el proceso educativo.

La rigidez del currículo nacional: no siempre se ajusta a las realidades del aula rural.

Las personas docentes señalan que los tiempos establecidos para el desarrollo de habilidades lectoescritoras son insuficientes, especialmente cuando se trabaja con grupos con discentes diversos y donde algunos de los discentes requieren retrocesos metodológicos para avanzar. Además, las estrategias propuestas por el currículo no contemplan la diversidad cultural, lingüística y emocional de los y las estudiantes peninsulares, lo que obliga al profesorado a reinterpretar los contenidos y generar sus propios materiales. En muchas ocasiones, sin el respaldo institucional necesario. En este sentido, se vuelve urgente reformar el currículo para que sea más flexible, contextualizado y sensible a las particularidades del entorno rural.

La formación inicial docente: aunque las personas docentes entrevistadas poseen una indudable vocación, amor y compromiso, muchos concuerdan en que su preparación universitaria fue excesivamente teórica y poco contextualizada. La mayoría de las herramientas que hoy utilizan fueron adquiridas en la práctica, mediante el ensayo, el error y el intercambio con colegas. Piden más formación práctica, más herramientas para atender la diversidad, más espacios para reflexionar sobre lo que significa enseñar lectoescritura en contextos vulnerables.

El aspecto emocional del quehacer docente: se presenta como un reto silencioso pero constante. Los y las docentes expresan sentimientos de agotamiento, frustración y temor ante la imposibilidad de poder atender y satisfacer todas las necesidades de sus aprendientes. La falta de reconocimiento de las instituciones, la sobrecarga laboral y la escasa presencia de redes de apoyo profesional afectan la motivación y el bienestar del profesorado. Aun así, todas coinciden en que enseñar lectoescritura en estos contextos es una labor profundamente significativa, que va más allá de la transmisión de contenidos: es una práctica transformadora que permite sembrar herramientas de vida, construir identidad y abrir caminos hacia la equidad educativa.

En ambas escuelas, el rol docente es asumido como el de un mediador afectivo y pedagógico. No se trata solo de enseñar a leer y escribir, sino de acompañar procesos de aprendizaje personales, ayudar a fomentar la autoestima y crear espacios de confianza mutua. el profesorado se considera facilitadoras, guías y puentes entre la palabra y la realidad del aprendiz. Esta concepción del rol docente se fortalece en estos contextos rurales donde el vínculo emocional es igual de importante que el académico.

Fortalezas percibidas por el profesorado:

- Capacidad de adaptación y estrategias diferenciadas.
- Acompañamiento pedagógico y emocional constante.
- Vocación, compromiso y sensibilidad hacia la realidad rural.
- Creación de espacios de confianza y aprendizaje personalizado.

Limitaciones percibidas:

- Escasa disponibilidad de recursos y tiempo para una planificación profunda.
- Dificultad para atender grupos heterogéneos sin afectar el avance colectivo.
- Rigidez curricular que no considera la diversidad cultural, lingüística y emocional.
- Necesidad de más formación práctica y contextualizada.
- Carga emocional y falta de reconocimiento institucional.

Los retos que enfrentan las personas docentes de ambos centros educativos peninsulares no sólo reflejan las dificultades propias de la enseñanza de la lectoescritura, sino también la necesidad urgente de políticas educativas más sensibles, flexibles y contextualizadas. Por ello, escuchar las voces de las personas mediadoras rurales, reconocer sus esfuerzos cotidianos y atender sus propuestas no es solo un gesto ético, sino una condición indispensable para avanzar

hacia una educación más justa, inclusiva y significativa. En estos contextos, donde la distancia geográfica comúnmente se traduce en distancia institucional, estas voces se transforman en guías que indican el camino hacia prácticas pedagógicas con sentido y contextualizadas. Reconocer esto implica asumir que el conocimiento no se impone, sino que se construye a diario, dentro de las aulas. Y que, en ese proceso, las personas docentes rurales peninsulares no son sólo ejecutores de políticas educativas, sino actores principales y críticos que deben interpretar, adaptar y contextualizar su práctica desde su realidad y la realidad de la comunidad educativa.

Matriz operacional

Tabla 6
Matriz Operacional

Pregunta investigación. ¿Cuál es la percepción del cuerpo docente de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la dirección regional educativa peninsular, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura?

Objetivo general. Analizar la percepción de los y las docentes de I y II ciclos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01, pertenecientes a la Dirección Regional Educativa Peninsular de Puntarenas para el conocimiento de fortalezas y limitaciones.

Objetivos específicos	Categoría de análisis	Definición conceptual	Descripción de técnicas de investigación	Descripción de instrumentos de investigación
Identificar la percepción del cuerpo docente de I y II ciclos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01 de la Dirección Regional Educativa	Percepción Docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura	El proceso de la percepción en los seres humanos	Entrevista no estructurada	Guía de entrevista
		La lectoescritura	Observación no participante	Guía de observación
	Experiencias prácticas en la enseñanza de la lectoescritura	Política educativa y marco normativo	Entrevista semiestructurada	Diario de campo Encuesta

Peninsular.

Referir las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con el estudiantado de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García para establecer posibles relaciones con la percepción de los y las docentes del I y II ciclos de ambos centros escolares.

Analizar la percepción del cuerpo docente de I y II ciclo de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García de la Dirección Regional

Fortalezas y limitaciones en la enseñanza de la lectoescritura en los centros educativos peninsulares Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales

Educativa
Peninsular de
la provincia de
Puntarenas de
manera que se
fortalezca el
proceso de
enseñanza y
aprendizaje de
la
lectoescritura.

Consideraciones éticas

Con el fin de garantizar la confidencialidad de las y los participantes en esta investigación, se utilizará una simbología específica para referirse a ellos. A cada docente participante se le asignará la letra "D" seguida de un número, por ejemplo: D1, D2, D3, y así sucesivamente. Al estudiantado que va a participar se le va a asignar una letra "E" seguida de un número, por ejemplo: E1, E2, E3, etc. Esta nomenclatura permitirá mantener el anonimato de las y los docentes y estudiantes antes, durante y después del proceso de investigación.

El objetivo de este estudio es contribuir al campo educativo, y la ética en la investigación juega un papel fundamental en asegurar que el proceso se lleve a cabo conforme a las normativas establecidas, con absoluto respeto por los participantes. La ética investigativa se basa en principios morales como el valor del respeto y la responsabilidad humana, con el fin de transmitir conocimientos a la comunidad educativa de manera consciente y responsable. Las

fotografías e imágenes que se utilicen para el proceso siempre respetarán la integridad de las personas y solo se usarán para los fines educativos del proceso.

Asimismo, el presente consentimiento informado tiene como propósito garantizar un ingreso seguro y autorizado a las instituciones educativas. Su elaboración responde a la necesidad de contar con un protocolo claro que proteja tanto a los estudiantes como al personal docente y administrativo, asegurando el cumplimiento de las normas de convivencia y el respeto a los derechos de todas las personas involucradas.

Para ello, se elaboraron cartas dirigidas al director, directora, personal docente, madres, padres y encargados legales de los y las estudiantes de las instituciones, Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García. Estos documentos tienen como objetivo solicitar la debida autorización, informar de manera clara y transparente sobre las actividades a realizar y obtener el consentimiento necesario para el desarrollo del trabajo investigativo dentro del centro educativo. (Ver Apéndice E, F, G, H).

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones presentadas a continuación derivan del análisis de las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura de las Escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García, ambas de la región Peninsular. Estas reflexiones integran los hallazgos más relevantes del estudio, así como nuestra perspectiva como estudiantes de Licenciatura en Educación I y II Ciclos con énfasis en Educación Rural.

El proceso investigativo nos permitió aproximarnos a la realidad cotidiana de los y las docentes rurales, comprender las condiciones en las que trabajan e identificar los esfuerzos que realizan al enseñar lectoescritura en contextos donde los recursos son limitados. Escuchar sus voces, conocer sus vivencias y observar sus prácticas pedagógicas dejó claro que la enseñanza de la lectoescritura, implica más que seguir un programa: demanda sensibilidad, compromiso y adaptación constante por parte de la persona docente.

Asimismo, la investigación nos llevó a reflexionar sobre nuestro rol como futuras profesionales. Ya que entendimos, que el proceso de enseñanza de la lectoescritura en zonas rurales exige más que conocimiento técnico, se necesita vocación, paciencia, amor y una mirada más humana. Es por ello, que nos invade un sentimiento de motivación a seguir preparándonos y capacitándonos, a escuchar a nuestros niños y niñas y a desarrollar una práctica pedagógica que nos ayude a responder a sus necesidades reales y contextualizadas a cada una de sus necesidades.

Los resultados evidencian que la percepción docente influye directamente en la selección de estrategias pedagógicas y en el ambiente de aprendizaje. Las personas docentes que creen en las capacidades de su estudiantado se esfuerzan por implementar métodos creativos —como

juegos, dramatizaciones, lectura de imágenes, escritura libre o trabajo por rincones— que favorecen la motivación y el progreso, aunque este sea lento o diverso. Estas prácticas, aunque sencillas, cobran especial relevancia al ser adaptadas al contexto rural y a las características de cada grupo.

Estas prácticas, aunque parecen ser sencillas, impactan en el proceso de aprendizaje, en especial al adaptarse al contexto rural y a las características singulares del grupo a cargo, además, se puede observar que, más allá de la técnica, de la forma de enseñar o incluso la experiencia en años laborales, lo verdaderamente importante es establecer un vínculo con el niño y creer en él, los docentes concuerdan en la importancia de contextualizar el entorno educativo del estudiante y comprenderlo antes de poder iniciar cualquier proceso educativo.

Por otra parte, se identificaron desafíos significativos: la falta de recursos didácticos y tecnológicos, la poca participación familiar, la diversidad de niveles de aprendizaje en el aula y ciertas limitaciones del currículo nacional que dificultan la atención individualizada. Sin embargo, los y las docentes demostraron resiliencia, creatividad y compromiso con su labor.

Es importante también resaltar el papel del docente rural es fundamental en la transformación educativa, su experiencia y conocimiento del contexto lo convierten en un actor clave en la implementación de estrategias efectivas y contextualizadas. Por ello, su voz debe ser escuchada y considerada tanto en los procesos investigativos como en la toma de decisiones educativas.

A partir del análisis se destacan las siguientes conclusiones específicas según las categorías de análisis y de los objetivos de la investigación, se resaltan los siguientes puntos:

Percepción de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Los y las docentes poseen una percepción positiva hacia el proceso de enseñanza y

aprendizaje de la lectoescritura. Consideran que este constituye la base del desarrollo académico y personal del estudiantado. Reconocen la lectoescritura como una herramienta para la vida, esencial para expresarse, construir identidad y comprender el entorno. Asimismo, se constató que la percepción docente influye directamente en la selección de estrategias pedagógicas y en la motivación que se transmite al grupo.

Experiencias docentes en la enseñanza de la lectoescritura

Las experiencias están marcadas por la diversidad de contextos y necesidades del estudiantado. Se identificaron una variedad de prácticas pedagógicas que buscan responder a estas diferencias. La creatividad, la adaptación y el compromiso son elementos constantes en la práctica docente observada.

Fortalezas identificadas

El estudio evidenció fortalezas como la vocación, la dedicación, el compromiso, la resiliencia y el sentido de pertenencia del personal docente. A pesar de las limitaciones, los y las docentes manifiestan entusiasmo por mejorar sus prácticas, buscan soluciones y mantienen la esperanza de que todos los niños y niñas puedan aprender a leer y escribir.

Limitaciones y desafíos

Se constató la escasez de recursos didácticos y tecnológicos, el escaso acompañamiento familiar, la diversidad de niveles de aprendizaje en un mismo grupo, así como ciertas rigideces del currículo nacional que dificultan la atención individualizada. Sin embargo, dichas limitaciones se transforman en oportunidades para fortalecer la formación docente, impulsar la creatividad pedagógica y generar políticas educativas más contextualizadas.

Esta investigación sin duda alguna propició una reflexión profunda sobre nuestro rol como futuras docentes rurales. Comprendimos que enseñar lectoescritura requiere más que

conocimientos teóricos: demanda empatía, sensibilidad y compromiso con las realidades de cada contexto. Este proceso fortaleció nuestra vocación y reafirmó la necesidad de seguir aprendiendo, escuchando y adaptándonos a las necesidades del estudiantado.

Finalmente, se concluye que la voz docente constituye un elemento clave para mejorar los procesos educativos. Sus percepciones, experiencias y propuestas deben ser consideradas tanto en la investigación como en la toma de decisiones institucionales, pues son quienes viven cotidianamente los desafíos y las posibilidades del aula rural.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se sugieren dentro de esta investigación no solo responden a las voces de los docentes rurales entrevistados, sino que también están respaldadas por estudios que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en diversos contextos educativos.

Incorporar espacios breves de autoevaluación docente dentro de la planificación semanal.

Se recomienda que las docentes reserven momentos cortos dentro de su planificación semanal para analizar los avances y retos observados en la enseñanza de la lectoescritura, con el fin de ajustar oportunamente las estrategias utilizadas en el aula. Esta práctica está alineada con lo expuesto por Miranda y Rosabal (2018) al señalar la importancia del análisis sistemático del quehacer docente. De igual forma, Vázquez et al. (2024) enfatizan que las percepciones y experiencias compartidas permiten enriquecer la mediación y atender mejor las necesidades del estudiantado.

Aplicar estrategias prácticas de lectoescritura contextualizadas al entorno del aula.

Dado que la formación docente inicial puede haber tenido un énfasis teórico, se

recomienda que las docentes incorporen en su práctica diaria estrategias de lectoescritura que respondan a las necesidades reales de su grupo y de su contexto rural. Esto coincide con lo planteado por Villalonga Navarro (2015), quien afirma que los métodos deben ser contextualizados y aplicables a los desafíos concretos del aula. Asimismo, el MEP subraya la necesidad de preparar al personal docente para atender la diversidad mediante metodologías activas y adaptaciones pertinentes.

Incentivar al centro educativo a solicitar capacitación a las entidades superiores sobre la lectoescritura.

Se recomienda que las escuelas promuevan talleres internos, círculos de estudio y acompañamiento profesional para fortalecer el dominio docente sobre estrategias de lectura, escritura y comprensión. Según Flotts et al. (2016), la actualización docente influye directamente en el desarrollo lector y escritor, especialmente en contextos con desafíos socioeducativos.

Diseñar una guía institucional con estrategias contextualizadas de lectoescritura.

A partir de los recursos existentes y de las prácticas observadas, se sugiere crear una carpeta con actividades como dictados ilustrados, lectura de textos propios de la comunidad, juegos de palabras y proyectos de escritura. Esta recomendación se fundamenta en la visión sociocultural del lenguaje de Halliday (1982), quien señala que aprender implica interactuar con el contexto, y en Salgado (2011), quien destaca la importancia de los estímulos y la percepción en los procesos de aprendizaje.

Fomentar el acompañamiento lector en el hogar mediante talleres breves para familias.

Considerando la importancia de la participación familiar, se recomienda implementar sesiones cortas donde se enseñen estrategias simples para apoyar la lectura en casa. El Programa

Estado de la Educación (2021, 2023) enfatiza que el involucramiento familiar es clave en el logro de habilidades de lectoescritura, especialmente en zonas rurales donde pueden existir mayores desigualdades educativas.

Facilitar materiales tecnológicos accesibles para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura.

Aunque la conectividad puede ser limitada, se pueden emplear herramientas digitales simples como cuentos descargables, audio lecturas y tarjetas interactivas sin conexión. Esto responde a las recomendaciones del Estado de la Educación (2023), que señala la necesidad de integrar tecnología pertinente para disminuir brechas en los aprendizajes.

Sistematizar ejemplos de buenas prácticas observadas y entregarlos como recurso para la autoevaluación docente.

De acuerdo con las prácticas pedagógicas documentadas en las observaciones, se recomienda que las investigadoras elaboren una sistematización de buenas prácticas detectadas durante el estudio. Este insumo permitirá que cada docente reflexione individualmente sobre su mediación, en consonancia con lo expuesto por Miranda y Rosabal (2018) sobre la relevancia del acompañamiento profesional en contextos rurales, y con Mora (2017), quien sostiene que el intercambio de estrategias diversas fortalece la mediación pedagógica.

Integrar elementos del contexto comunitario en las actividades de lectoescritura.

Se recomienda que las actividades de lectura y escritura incorporen elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, tales como tradiciones locales, oficios, fauna, espacios naturales y relatos de la comunidad. Esta línea de trabajo responde a Halliday (1982) al considerar el lenguaje como una práctica social, y refuerza lo planteado por Salgado (2011) sobre el rol de la experiencia significativa en la construcción del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Álzate, T., Guerrero, L., & Salazar, A. (2016, November). *Percepción de los Docentes acerca de La Lectoescritura, En Relación con la Permanencia de Los Estudiantes. Escuela de Nutrición Y Dietética. Universidad de Antioquia-Colombia. In Congresos CLABES. Microsoft Word - 205 Teresita Alzate, Laura Guerrero y Ana María Salazar.doc* (core.ac.uk)

Araya, J & Ramírez, C (2019). *Formación inicial docente para la lectoescritura en Costa Rica: Plan de estudio para la carrera de bachillerato y licenciatura en la educación primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.* [Proyecto. Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación (INIE)]
<file:///C:/Users/delga/Downloads/06.03.06%202571.pdf>}

Arrimada, M. (4 abril, 2022) *Los 8 tipos de percepciones del ser humano.* Psicología y Mente. Recuperado 11 junio, 2025 <https://psicologiaymente.com/neurociencias/tipos-percepcion>

Artavia J, M. (2019). *Diseño y elaboración de una herramienta didáctica para la enseñanza de la lectoescritura, apoyada en los medios de la tecnología en información y comunicación, dirigida a niños y niñas de primer nivel, de la Escuela Juan Bautista Solís Rodríguez de Ciudad Quesada, circuito 03, Dirección Regional Educativa de San Carlos, durante el segundo semestre del 2017,* Recuperado de

https://aleph23.uned.ac.cr/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/YBQJM64XJLAJ245PE8YEJTMQUX8185.pdf

Conejo, D, Fetecua, M y Vargas, M (2021). *La percepción del docente de básica primaria en la comprensión lectora, como fuente de mejora continua en los estudiantes de la I.E. San Mateo*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Maestría en Dificultades de Aprendizaje, Bogotá. Disponible en:<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/7d470335-3618-47f7-bc16-52c0cd7b93d5/content>

Castro, R. (2020). Posicionamiento de la lectura como habilidad transversal en planes de estudio para docentes de I y II ciclos en Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*. 22 (33). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v22n33/2215-4132-rie-22-33-124.pdf>

Cossio, J. (2014). *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural*. *Sophia*, 10(1), 14-23.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322014000100002&lng=en&tlng=es

Charriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Chaves, L., & García, J. (2013). *Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones*. *Revista Educación*, 37(1), 1-27 [Vista de Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones | Revista Educación \(ucr.ac.cr\)](#)

Cortez, A., Mardones, M & Saa Ulloa, D., (2020). *Percepciones de profesores de primer básico sobre la motivación de los estudiantes en el proceso de lectoescritura*. Artículo de investigación para optar al grado de Magíster. Santiago, Chile
<https://repositorio.unab.cl/server/api/core/bitstreams/ec78bab4-e282-4154-a857-9d3d5d5c9d03/content>

de la Vega, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 307- 325. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

Dzul, M. (s.f) Unidad 3. *Aplicación básica de los modelos científicos* [pdf]
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES42.pdf

Espinel, M. C. (2015). La lectura como mediadora de prácticas culturales: alfabetización temprana en el aula. In *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. }<https://www.aacademica.org/000-015/438>

Fernández, C., Jarquín Espinoza, F., & Sandoval Medina, R. (2024). *Propuesta metodológica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en el nivel de V grado de los estudiantes de la Escuela IDA El Parque ubicada en el circuito 09 del cantón de Los Chiles, provincia de Alajuela durante el periodo lectivo 2024*. Universidad Nacional de Costa Rica:
<https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/64586ab7-4d45-4cd1-9eff-ae9e73722fdb/content>

Fréré, J et al. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO*, 6(2), 151–159. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.151-159](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159)

Flotts, M., Abarca, G., & Sánchez, M. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

González, M., & Ramírez, L. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Educare et Comunicare*, 2(1),

45-60. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200009&script=sci_arttext

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (J. Ferreiro Santana, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1978)

<https://giadpatagonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/halliday-espac3b1ol.pdf>

Hernández, A., Cantin, S., López, N., & Rodríguez, M. (2010). *Estudio de encuestas. Estudio de Encuestas, 100.*

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24005w/Estudio_cuentas_S13.pdf

Hernández, A & Flores-D. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, 19(2)*, 119-134. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200008)

[42582015000200008](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200008)

Instituto de Desarrollo Rural (INDER). (2014). *Caracterización básica del territorio Paquera-Cóbano-Lepanto-Chira.*

[Caracterizacion-Paquera-Cobano-Lepanto-Chira.pdf \(inder.go.cr\)](#)

López, S. (2024). La importancia de la literacidad: un aprendizaje permanente para la vida.

Revista Neuronum, 10(2), 221-240.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9690722>

Miranda, L. & Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1:

Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa

Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 198-227. [https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-](https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.10)

[3.10](https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.10)

Ministerio de Educación Pública, (2013). *Programa de Español I y II ciclo de la Educación*

General Básica. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). *Compendio de estrategias metodológicas para promover*

la lectura y la escritura. Dirección Regional de Educación Aguirre.

<https://sibeycra.mep.go.cr/wp-content/uploads/2023/09/Compendio-de-estrategias->

[metodologicas-para-promover-la-lectura-y-la-escritura..pdf](https://sibeycra.mep.go.cr/wp-content/uploads/2023/09/Compendio-de-estrategias-)

Ministerio de Educación Pública. (2024.). *Leer y escribir: La base de todos los demás*

aprendizajes. Recuperado el [2025], <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-impulsa->

[lectoescritura-como-base-todos-demas-aprendizajes](https://www.mep.go.cr/noticias/mep-impulsa-)

Mora, S, (21 de noviembre de 2016). *La Política Educativa*. Ministerio de Educación Pública.

<https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/planes-institucionales/pol%C3%ADtica%20educativa>

Muñoz, S. (2013). La metodología de lectoescritura en educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3204/TFM-B.36.pdf?sequence=1>

Muñoz Torres C. M, Pérez Castro M. E y Villafuerte Sánchez J. A. (2022). *Estrategias metodológicas que estimulen habilidades en el proceso inicial de la lectoescritura en el estudiantado del I ciclo de la escuela multigrado. Los Ángeles de Finca Diez de Horquetas de Sarapiquí durante el año 2022. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia*

Murillo, M., Ramírez, C., & Barquero, K. (2018). Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del Programa de Español en las aulas. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/d419dd4d-c90e-4345-b3c0-6e1374b49e8e/content>

Osorio, L., Vidanovic, A., & Finol, M. (2021). Elementos del proceso enseñanza-Aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*. (23).
<https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117/124#:~:text=El%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20%E2%80%93%20aprendizaje,el%20fin%20de%20propiciar%20aprendizajes>.

Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Editorial McGraw Hill. México DF. [SandinInvestigacionCualitativaenEducacion-libre.pdf](#)
([d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net](#))

Pérez, D. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: una revisión teórica.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15570/EI%20proceso%20de%20ensenanza%20aprendizaje%20de%20la%20lectoescritura%20una%20revisi%20on%20teorica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez Reyes, D. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: una revisión teórica. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15570>

Pimiento et al. (2020). *Fundamentos biológicos de los procesos cognitivos desde el paradigma epistemológico*.
https://www.researchgate.net/publication/342964878_Fundamentos_biologicos_de_los_p
[rocesos_cognitivos_desde_el_paradigma_epistemologico](#)

Portilla, C. R., & Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, (20), 79-93. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21902005.pdf>

Programa Estado de la Nación. (2021). *Séptimo informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/educacion/>

Programa Estado de la Nación. (2023). *Octavo informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/educacion/>

Programa Estado de la Nación. (2025). *Noveno informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/educacion/>

Quiroz- D., & Delgado, J. (2021). Estrategias metodológicas: una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Pol. Con.*, 6(3), 1745-1765. [Dialnet-EstrategiasMetodologicasUnaPracticaDocenteParaElAl-7926908.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926908)

Salas, D. (2020). El cuestionario de la investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com>

Salgado, O. (2011). El Papel de la Percepción en la Toma de Decisiones de la Alta Dirección. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 6(12), 156-173. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211022082005>

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico- metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Universidad Abierta y a distancia de México (s.f). Métodos de investigación cualitativa. [pdf].

https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSBA/BLOQUE2/PES/07/FMIQ/unidad_02/descargas/FMIQ_U2_Contenido.pdf

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184559/GU%20INVESTIGACION%20DESCRIPTIVA%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas. I. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vargas Asenjo, J. (2019). La lecto-escritura como herramienta para la emancipación humana y la ciudadanía responsable. *Revista Formación*, 15(2), 45-58.

<https://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/view/3318>

Vázquez, O., Cervantes, D., & Gómez, D. (2024). *Percepción docente sobre los procesos de lectoescritura en estudiantes de cuatro niveles educativos*. *Educare et Comunicare*, 12(2), 17–27. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1127>

Verdezoto, N., Moyano, T., & Núñez, F. (2023). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica*. Explorador Digital, 7(3), 75-102.

<https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/2684/6723>

Villalpando, C., Estrada, M., & Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *ALTERIDAD. Revistade Educación*, 15(2), 229- 240.

<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Villalonga Navarro, C. (2015). *Revisión bibliográfica sobre la eficacia de los métodos de enseñanza de la lectoescritura* [Trabajo de fin de máster, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio UIB.

[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3652/Villalonga_Navarro_Catalina.p
df?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3652/Villalonga_Navarro_Catalina.pdf?sequence=1)

Apéndices

Apéndice A Observación No participante

**UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL I
Y II CICLOS**

Descripción: Este instrumento es parte del proyecto de investigación que lleva por título “Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de los docentes de I y II ciclo de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024”, para obtener el grado académico de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II ciclos de la Universidad Nacional.

Los datos que se recolectarán en este documento son confidenciales y se emplearán exclusivamente para cumplir los objetivos planteados en la investigación.

Objetivo: Identificar la percepción de las personas docentes de I y II ciclos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular.

Información General

- Observador/a:
- Fecha de la Observación:
- Hora de Inicio y Finalización:
- Escuela:
- Docente Observado/a:
- Nivel:
- Número de estudiantes en el Aula:
- Asignatura: español
- Tema desarrollado:

Sección 1: Contexto de la Clase

Descripción general del ambiente de aprendizaje:

1. Distribución del aula.
2. Ambiente del aula. (iluminación, decoración, limpieza...)

3. Relación profesor/a – estudiante.

Metodología observada:

4. Tipo de actividades realizadas (lectura, escritura, trabajo en grupo, discusión, etc.
5. ¿Cómo se introduce el tema de la clase?
6. Uso de recursos y materiales didácticos (libros, recursos tecnológicos, otros).

Participación del estudiantado:

7. Nivel de interacción (preguntas, participación espontánea, discusión dirigida por el docente, etc.).

Sección 2: Cumplimiento de los Objetivos de Lectoescritura

Enfoque en lectura:

8. ¿Cómo promueve el docente la comprensión lectora?
9. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los y las estudiantes a leer y comprender textos?
10. ¿Se evidencia un enfoque en la decodificación y el análisis de texto?
11. ¿Qué niveles de comprensión de lectura se promueven?
12. ¿Cuáles habilidades cognitivas se promueven y cómo?

Enfoque en escritura:

13. ¿De qué manera se promueve la producción escrita en el aula?
14. ¿Qué tipos de ejercicios de escritura se realizan? (redacciones, resúmenes, narraciones, etc.)
15. ¿El docente guía el proceso de escritura de manera estructurada? ¿Cómo?

Relación entre la teoría y la práctica:

16. ¿Se observan conexiones claras entre los objetivos de los programas de español y la práctica en el aula?
17. ¿Se evidencia un esfuerzo por cumplir con los estándares nacionales de lectoescritura?
18. ¿Cómo se evalúan las habilidades de lectoescritura en la clase observada?
19. ¿Cómo los y las estudiantes evidencian el desarrollo de habilidades en lectoescritura?
20. ¿Cómo se trabaja la lectoescritura, de manera integral o como procesos complementarios ...?

Sección 3: Percepción del profesorado. Preguntas abiertas al finalizar la observación

21. ¿Cómo se siente usted hoy con respecto al logro de los objetivos propuestos relacionados con la lectoescritura?
22. ¿Qué desafíos percibe en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?
23. ¿Qué estrategias utiliza para reforzar la comprensión lectora y la escritura en sus

estudiantes?

24. ¿Cómo valora usted la participación del estudiantado durante la actividad de la lectoescritura realizada en la clase de hoy?

25. ¿Qué considera que funcionó bien en la estrategia utilizada para fomentar la lectura y la escritura durante esta clase?

26. ¿Qué dificultades percibe en su grupo para desarrollar habilidades de lectoescritura?

Comentarios adicionales del docente sobre su práctica:

27. Sugerencias o estrategias personales que el docente considera efectivas en la enseñanza de la lectoescritura.

Sección 4: Reflexiones del Observador/a

28. ¿Qué actitudes mostró el docente frente al proceso de enseñanza de la lectoescritura? (motivación, seguridad, interés, incomodidad, indiferencia, entusiasmo, etc.)

29. ¿Se evidenció una valoración positiva o negativa por parte del docente hacia las actividades relacionadas con la lectoescritura? ¿Cómo lo notó?

30. ¿Qué me dicen las estrategias utilizadas sobre el compromiso y la visión que tiene el docente respecto a la enseñanza de la lectoescritura?

31. ¿Se observó coherencia entre lo que el docente hace en el aula y lo que esperaría de una práctica centrada en el desarrollo de la lectoescritura?

32. ¿Cómo interpretó el docente la respuesta de su grupo y qué revela esto sobre su percepción del aprendizaje y motivación estudiantil?

33. ¿Hubo indicios de que el docente se adapta a las características del contexto rural para enseñar lectoescritura? ¿Qué decisiones lo reflejan?

34. ¿Cómo se relaciona el docente con el estudiantado durante las actividades de lectoescritura? (tono, empatía, lenguaje usado, apoyos brindados, etc.)

35. ¿Se detectaron barreras, limitaciones o retos que el docente enfrentó al mediar la lectoescritura? ¿Cómo los abordó?

36. ¿Qué elementos observados permiten inferir la percepción que el docente tiene sobre el aprendizaje de la lectoescritura en su grupo?

37. ¿Qué aspectos positivos o áreas de mejora se pueden destacar en relación con su práctica docente vinculada a la lectoescritura?

Apéndice B

Entrevista semiestructurada dirigida al profesorado de I y II ciclos

**UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL I
Y II CICLOS**

Descripción: Este instrumento es parte del proyecto de investigación que lleva por título “Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de I y II ciclo de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024” para obtener el grado académico de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II ciclos de la Universidad Nacional.

Objetivo: Referir las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con el estudiantado de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García para establecer posibles relaciones con la percepción de las personas docentes del I y II ciclos de ambos centros escolares.

Instrucciones generales: Por favor, responda las siguientes preguntas de manera honesta y objetiva. La información proporcionada será utilizada únicamente para fines de investigación y será tratada de forma confidencial.

Centro educativo donde labora actualmente: _____

Sección 1: Perfil docente y contexto

1. ¿Cuál ha sido su trayectoria docente hasta el momento? (Incluya cuántos años lleva en la docencia, niveles que ha trabajado y en qué centros educativos).
2. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando lectoescritura en el contexto de su institución actual?
3. ¿Qué características considera que tiene el estudiantado con el que trabaja actualmente, especialmente en relación con su proceso de lectoescritura?
4. ¿Qué factores del entorno (comunidad, recursos, apoyo institucional) influyen en su forma de enseñar lectoescritura?

Sección 2: Formación y percepción profesional

5. ¿Qué formación considera usted que ha sido clave para su práctica docente

en lectoescritura? ¿Cómo valora esa formación?

6. ¿Ha recibido alguna capacitación reciente sobre enseñanza de la lectoescritura? Si es así, ¿cómo valora su utilidad para su realidad en el aula?

7. ¿Qué aspectos siente que le gustaría fortalecer en su formación para mejorar su práctica en lectoescritura?

Sección 3: Enfoques y estrategias

8. ¿Qué enfoque metodológico utiliza usted actualmente para enseñar lectoescritura y por qué lo considera adecuado?

9. ¿Qué estrategias o actividades utiliza con más frecuencia en el aula para fomentar la lectura y la escritura? ¿Por qué?

10. ¿Cómo atiende la diversidad de niveles en lectoescritura dentro del aula? ¿Qué tan efectivo considera ese abordaje?

11. ¿Cómo incorpora los intereses y el contexto de los y las estudiantes en su enseñanza de lectoescritura?

Sección 4: Percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

12. ¿Cómo percibe usted el avance o progreso de sus estudiantes en lectoescritura? ¿Qué factores considera que lo favorecen o dificultan?

13. ¿Qué significado tiene para usted enseñar lectoescritura en un contexto rural?

14. ¿Qué dificultades enfrenta al mediar el aprendizaje de la lectoescritura y cómo las abordan?

15. ¿Qué elementos del currículo considera adecuados o inadecuados para enseñar lectoescritura en su contexto?

16. ¿Qué visión tiene usted sobre su rol como mediador/a del aprendizaje de la lectoescritura?

17. ¿Qué cambios o mejoras considera necesarios en su institución para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura?

Sección 5: Cierre reflexivo

18. ¿Qué cree usted que necesitan los y las estudiantes de hoy para aprender a leer y escribir de forma significativa?

19. ¿Cómo se siente usted, como docente, al enfrentarse día a día a la enseñanza de la lectoescritura?

20. ¿Qué mensaje le daría a un nuevo docente que inicia su labor enseñando lectoescritura en un contexto similar al suyo

Apéndice C

Entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes I y II ciclo

**UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL I
Y II CICLOS**

Descripción: Este instrumento es parte del proyecto de investigación que lleva por título “Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de I y II ciclo de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024” para obtener el grado académico de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II ciclos de la Universidad Nacional.

Objetivo: Referir las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con el estudiantado de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García para establecer posibles relaciones con la percepción de las personas docentes del I y II ciclos de ambos centros escolares.

Instrucciones: Marca con una X la respuesta que más se parezca a lo que tú piensas. Si te piden escribir, trata de hacerlo con tus propias palabras.

Datos generales

1. ¿En qué grado estás?

1° 2° 3° 4° 5° 6°

2. ¿Eres?

Niño Niña

Parte 1: Lo que pienso de mis clases de español

3. ¿Te gusta aprender a leer y escribir en tus clases de español?

Mucho

Más o menos

No me gusta

4. ¿Cómo te sientes cuando lees o escribes en clase?

Contento/a

A veces aburrido/a

Me cuesta mucho

5. ¿Sientes que aprendes cosas nuevas cuando lees o escribes?

- Sí
- A veces
- No

6. ¿Tu maestra o maestro te ayuda cuando no entiendes algo?

- Siempre
- A veces
- Casi nunca

7. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en las clases de español? (Puedes marcar más de una)

- Leer cuentos
- Escribir historias
- Jugar con palabras
- Dibujar lo que leo o escribo

Parte 2: ¿Quién me ayuda y me anima?

8. ¿Tu maestro/a te acompaña cuando haces ejercicios de lectura o escritura?

- Sí
- A veces
- No

9. ¿Tus compañeros te ayudan cuando no entiendes algo?

- Sí
- A veces
- No

10. ¿En tu casa alguien te ayuda a leer o escribir si lo necesitas?

- Sí
- A veces
- No

Parte 3: Cuéntanos un poquito más

11. ¿Qué es lo que más te gusta de aprender a leer y escribir?

12. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando lees o escribes?

13. ¿Qué te gustaría cambiar o mejorar en tus clases de español?

Apéndice D

Entrevista No estructurada dirigida al profesorado de I y II ciclos

**UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN RURAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL I
Y II CICLOS**

Descripción: Este instrumento es parte del proyecto de investigación que lleva por título “Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de I y II ciclo de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas circuito 04 y Julio Acosta García circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024” para obtener el grado académico de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II ciclos de la Universidad Nacional.

Objetivo: -Analizar la percepción de los y las docentes de I y II ciclo de los centros educativos Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García de la Dirección Regional Educativa Peninsular de la provincia de Puntarenas de manera que se fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Instrucciones: Por favor, responda cada una de las preguntas de manera honesta, reflexiva y objetiva. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que el propósito es conocer su experiencia y punto de vista. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines de investigación académica y se garantizará su confidencialidad y anonimato en todo momento

Centro educativo donde labora actualmente: _____

Bloque 1: Experiencia Inicial y Formación Docente

1. ¿Qué pensamientos vienen a su mente cuando escucha las palabras “enseñanza de la lectura y escritura”?
2. ¿Cómo se sintió la primera vez que tuvo que enseñar a un grupo a leer y escribir?
3. ¿Cómo fue su formación en estrategias de enseñanza de la lectura y escritura?
6. ¿Siente que la forma en que aprendió usted a leer y escribir influye en cómo enseña hoy? Por qué.
7. ¿Qué acostumbra a leer, temas...?
8. ¿Cuántos libros ha leído en los últimos dos años? Cítelos
9. ¿En cuáles autores en lectoescritura se apoya y por qué?
10. ¿Qué piensa de los resultados del Estado de la Educación donde indica que existen problemas serios en los procesos de lectura y escritura del estudiantado?
11. ¿Qué áreas de formación considera deben fortalecer la universidad, que usted siente

que no fue suficiente para desarrollar los procesos de lectoescritura?

Bloque 2: Percepciones Personales sobre la Enseñanza de la Lectoescritura

12. ¿Por qué es importante la enseñanza de lectura y escritura?
13. ¿Qué implica los procesos de lectura y escritura para Usted como docente? Se debe conocer cómo los asume y explica, es la percepción base.
14. ¿Cuáles son las actividades que mayormente promueve en la clase, cómo, dé ejemplos...
15. ¿Qué parte de la enseñanza de la lectoescritura disfruta más? ¿Y cuál disfruta menos o le resulta más difícil?
16. ¿Qué cree usted que es lo más importante que debe lograr un docente cuando enseña a leer y escribir?

Bloque 3: Temores, Frustraciones y Desafíos Enfrentados

17. ¿Qué situaciones le generan más preocupación cuando trabaja la lectura y escritura con sus estudiantes?
18. ¿Ha habido momentos en los que haya sentido que no logró los resultados esperados? ¿Qué cree que influyó en eso?
19. ¿Ha sentido temor o inseguridad en este proceso? ¿Por qué?
20. ¿Hay algo que le cause frustración o le reste motivación al enseñar lectura y escritura?

Bloque 4: Apoyos, Estrategias y Herramientas Utilizadas

21. ¿Qué estrategias ha encontrado más útiles para enseñar lectura y escritura?
22. ¿Cómo responde cuando un estudiante presenta dificultades o se desmotiva?
23. ¿Ha sentido que le ha faltado apoyo o herramientas para abordar estos procesos? ¿Qué tipo de apoyo considera necesario?

Bloque 5: Reflexión Personal y Propuestas de Mejora

24. Si pudiera cambiar algo en su forma de enseñar lectura y escritura, ¿qué sería y por qué?
25. ¿Qué mensaje le daría a un docente que está empezando a enseñar lectoescritura por primera vez?

Pregunta de Cierre:

26. ¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre su experiencia enseñando lectura y escritura?

Apéndice E

Consentimiento informado Docentes escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas



09 de setiembre del 2024

Docentes I y II ciclos de la Educación General Básica
Centro Educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas
Dirección Regional de Educación Peninsular de Paquera

Estimados docentes:

La División de Educación Rural (DER) es una unidad académica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, que ha trabajado desde hace más de 35 años pensando la vida académica (docencia, extensión, investigación y producción) en estrecha vinculación con la vida de las personas que habitan en contextos rurales.

La DER como se le conoce en el ámbito académico, ha venido asumiendo el reto de presentar una oferta educativa para la formación de maestros y maestras en el marco de la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, con criterios de exigencia y calidad académica que permita al estudiantado ser excelentes educadores y educadoras.

En el marco de este proceso de formación profesional y crecimiento personal, las siguientes estudiantes se encuentran matriculadas en el curso Seminario de Graduación y requieren desarrollar un trabajo de investigación que han titulado *“Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024”* en la modalidad de proyecto.

Cédula de identidad	Nombre completo del estudiante	Correo electrónico
504120924	Daniela María Delgado Zúñiga	daniela.delgado.zuniga@est.una.ac.cr
303760795	Jennifer Aguirre Jiménez	jennifer.aguirre.jimenez@est.una.ac.cr
503730512	Katherine Granados Madrigal	katherine.granados.madrigal@est.una.ac.cr
503880688	Yamileth de los Angeles Rojas Ramos	yamileth.rojas.ramos@est.una.ac.cr

Agradezco profundamente el apoyo que les puedan brindar, para que dicho trabajo universitario sea realizado en el marco de la responsabilidad y ética que dichos procesos requieren.

Dra. Ligia Angulo Hernández
Académica de la División de Educación Rural
Correo electrónico: ligia.angulo.hernandez@una.ac.cr

LIGIA MARIA
ANGULO
HERNANDEZ
(FIRMA)

Firmado digitalmente por
LIGIA MARIA ANGULO
HERNANDEZ (FIRMA)
Fecha: 2024.09.09
16:22:55 -06'00'



Apéndice F Consentimiento informado escuela Julio Acosta García



Centro de Investigación en Docencia y Educación
División de Educación Rural
18 de febrero, 2025

Página 1 de 3

18 de febrero de 2025
UNA-DER-OFFIC-035-2025

Máster. Greivin Chavarría Briones
Director
Escuela Julio Acosta García
Dirección Regional Educativa Peninsular
Correo electrónico esc.julioacostagarcia@mep.go.cr

Estimado señor:

La División de Educación Rural (DER) es una unidad académica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, que ha trabajado desde hace más de 35 años pensando la vida académica (docencia, extensión, investigación y producción) en estrecha vinculación con la vida de las personas que habitan en contextos rurales.

La DER como se le conoce en el ámbito académico, ha venido asumiendo el reto de presentar una oferta educativa para la formación de maestros en el marco de la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, con criterios de exigencia y calidad académica que permita al estudiantado ser excelentes educadores y educadoras. Además, para que posean disposición y bagaje académico requerido para desenvolverse en los distintos espacios rurales de Costa Rica.

Con base en lo anterior, en el año 2019, mediante convenio entre la UNA y la Intendencia de Lepanto, se favoreció el ingreso de 60 estudiantes para formarse en nuestra Universidad como futuros maestros y maestras rurales.

En el marco de este proceso de formación profesional y crecimiento personal, el estudiantado se encuentra en la etapa de formulación del Trabajo Final de Graduación, el cual permitirá la obtención del título de Licenciatura. Por tal razón, de manera respetuosa, **solicito su aval** para que el estudiantado de nuestra carrera pueda realizar el proceso del Trabajo Final de Graduación en esta institución educativa.

Tel. (506) 2277-3000
Apartado 86-3000
Heredia
Costa Rica
www.una.ac.cr



Las personas estudiantes que requieren de su apoyo son las siguientes:

Cédula de identidad	Nombre completo del estudiante	Correo electrónico
504120924	Daniela María Delgado Zúñiga	daniela.delgado.zuniga@est.una.ac.cr
303760795	Jennifer Aguirre Jiménez	jennifer.aguirre.jimenez@est.una.ac.cr
503730512	Katherine Granados Madrigal	katherine.granados.madrigal@est.una.ac.cr
503880688	Yamileth de los Angeles Rojas Ramos	yamileth.rojas.ramos@est.una.ac.cr

Asimismo, le comparto que han planteado para su investigación el siguiente tema:

Tema de investigación	Modalidad de la investigación
Percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura según los docentes de las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas del circuito 04 y Julio Acosta García del circuito 01, de la Dirección Regional Educativa Peninsular, durante el II periodo 2024.	Seminario


En concordancia con lo anterior, el estudiantado debe **respetar las normas institucionales** y cumplir con responsabilidad y ética el proceso de investigación que desean desarrollar. No omito indicarle que la académica que los acompaña en el proceso de investigación es la Dra. Ligia Angulo Hernández.

Agradezco profundamente el apoyo que nos pueda brindar, consciente que también, el estudiantado aprende de personas educadoras como Usted que, con su trabajo responsable, humano y amoroso brindan para dotar al país de mejores ciudadanos.

Cualquier consulta o comentario puede comunicarlo a mi correo kecuji@una.ac.cr o al teléfono 83987189.

Apéndice G

Consentimiento informado escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas

**UNA**
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA

Centro de Investigación en Docencia y Educación
División de Educación Rural
Dirección
Correo electrónico: der@una.ac.cr
Teléfono: 22773371

Página 1 de 2

26 de agosto de 2024
UNA-DER-OFIC-403-2024

Licda. Jessica Gómez Godoy
Directora
Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas

Asunto: Solicitud de aval para la realización del Trabajo Final de Graduación

Estimada señora:

La División de Educación Rural (DER) es una unidad académica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), que ha trabajado desde hace más 35 años pensando la vida académica (docencia, extensión investigación y producción) en estrecha vinculación con la vida de las personas que habitan en contextos rurales.

La DER como se le conoce en el ámbito académico, ha venido asumiendo el reto de presentar una oferta educativa para la formación de maestros y maestras en el marco de la carrera de Educación con énfasis en Educación Rural I y II Ciclos, con criterios de exigencia y calidad académica que permita al estudiantado ser excelentes educadores y educadoras. Además, para que posean disposición y bagaje académico requerido para desenvolverse en los distintos espacios rurales de Costa Rica

Con base en lo anterior, en el año 2019, mediante convenio entre la UNA y la Intendencia de Lepanto, se favoreció el ingreso de 60 personas para formarse en nuestra universidad como futuros maestros y maestras rurales.


En el marco de su formación profesional y crecimiento personal, el estudiantado se encuentra en la etapa de formulación del Trabajo Final de Graduación, el cual permitirá la obtención del título de Licenciatura.


Por tal razón, de manera respetuosa, **solicito su aval** para que el estudiantado de nuestra carrera pueda realizar el proceso del Trabajo Final de Graduación en esta institución educativa.


Las personas estudiantes que requieren su apoyo son las siguientes:


Cédula	Estudiante
504120924	Daniela María Delgado Zúñiga
303760795	Jennifer Aguirre Jiménez
503730512	Katherine Granados Madrigal
503880688	Yamileth de los Ángeles Rojas Ramos

Tel. (506) 2277-3000
Apartado 86-3000
Heredia
Costa Rica
www.una.ac.cr


DIVISIÓN DE
EDUCACIÓN
RURAL


CIDE
Centro de Investigación y
Docencia en Educación UNA


2024
UNIVERSIDADES
PÚBLICAS CON LOS
PUEBLOS ORIGINARIOS



INSTITUCIÓN BENEMÉRITA DE LA EDUCACIÓN, LA TECNOLOGÍA, LA CIENCIA Y LA CULTURA COSTARRICENSE • LEY 9187

Apéndice H

Consentimiento informado Padres, Madres de Familia y Encargados Legales.

Jicaral, Puntarenas, martes 1 de julio del 2024

Estimados padres, madres de familia y personas encargadas:

Reciban un cordial saludo.

Nosotras somos Daniela María Delgado Zúñiga, Jennifer Aguirre Jiménez, Katherine Granados Madrigal y Yamileth de los Ángeles Rojas Ramos, estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural para I y II Ciclos de la Universidad Nacional. Actualmente desarrollamos nuestro trabajo final de graduación en la modalidad de seminario, bajo la guía de la Dra. Ligia Angulo Hernández.

El tema de nuestra investigación es:

“Percepción del profesorado de I y II ciclo sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el circuito escolar 04 y 01 de la Dirección Regional Educativa Peninsular, en las escuelas Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García, durante el II periodo 2024.”

Dentro de este proyecto realizaremos pequeñas entrevistas con algunos estudiantes (sus hijos e hijas), con el propósito de conocer de manera sencilla cómo viven el proceso de aprender a leer y escribir.

Queremos aclarar lo siguiente:

- La información será confidencial y anónima.
- No se usarán nombres ni apellidos de los niños y las niñas ni de sus familias en el trabajo escrito.
- Tampoco se solicitarán datos personales como teléfonos, correos electrónicos o cédulas.
- La participación será utilizada únicamente con fines académicos dentro de nuestro trabajo universitario.
- Se garantizará que las actividades sean respetuosas, adecuadas a la edad de los estudiantes y que no afecten su bienestar.

Para nosotras es fundamental contar con su apoyo, ya que la participación de sus hijos e hijas enriquecerá la investigación y contribuirá al mejoramiento de la educación en nuestras escuelas.

Agradecemos profundamente su disposición y colaboración en este proceso.

Atentamente,

Estudiantes de la Universidad Nacional

• Daniela María Delgado Zúñiga Cédula. 5-0412-0924 –
daniela.delgado.zuniga@est.una.ac.cr

- Jennifer Aguirre Jiménez – Cédula. 3-0376-0795 –
jennifer.aguirre.jimenez@est.una.ac.cr

- Katherine Granados Madrigal – Cédula. 5-0373-0512 –
katherine.granados.madrigal@est.una.ac.cr

- Yamileth de los Ángeles Rojas Ramos – Cédula 5-0388-0688 –
yamileth.rojas.ramos@est.una.ac.cr

Apéndice I

Consentimiento informado Padres, madres o encargados legales

Yo, _____, en
calidad de padre, madre o encargado(a) del estudiante
_____, autorizo su participación en la entrevista
propuesta por las estudiantes de la Universidad Nacional.

Declaró que se me ha explicado que la información será confidencial, anónima y de uso
exclusivamente académico.

Firma: _____

Fecha:

_____.

Apéndice J

Sistematización de resultados

Sistematización de resultados centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas

Entrevista semi estructurada (D1, D2, D3, D4, D5)

Sección 1: Perfil docente y contexto

1. ¿Cuál ha sido su trayectoria docente hasta el momento? (Incluya cuántos años lleva en
la docencia, niveles que ha trabajado y en qué centros educativos).

D1: Mi trayectoria en la docencia ha sido corta, llevo 2 años ejerciendo la Carrera docente, he trabajado con los niveles de primero a sexto grado. Los centros educativos en los que he estado son: Punta Cuchillo, La Esperanza-Lepanto y Pavón Cóbano.

D2: Llevo diez años en la docencia. Empecé trabajando en una escolita unidocente en Cóbano, luego pasé por la Escuela Rosa Barquero, y actualmente trabajo en la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas, que es de Dirección 2. A lo largo de estos años, he tenido la oportunidad de trabajar con todos los niveles, desde primero hasta sexto, y en diferentes contextos rurales, lo cual me ha permitido conocer muchas realidades y adaptar mi forma de enseñar.

D3: Tengo 15 años como docente de Educación Especial, he trabajado con los niveles de 1° a 6° grado, en un servicio itinerante en Problemas de aprendizaje, en las escuelas Tobías Montero Cascante, Esc, San Blas y Esc, Playa Blanca.

D4: 20 años de laborar para el MEP. Trabaje como unidocente en las escuelas: San Cristóbal y El Pasito en la Regional de Aguirre, Las Milpas y El Coto en la Regional Peninsular, por 11 años, donde llegue a impartir todos los niveles en el mismo horario más llevar a cabo la parte administrativa.

Además, en escuelas tipo D3 como Carrizal de Puntarenas y Dr. Ricardo Moreno Cañas de Jicaral, impartiendo en estas escuelas primero, segundo, tercero y quinto. También laboré un año en una escuela D2 con quinto grado.

D5: Tengo 11 años de trabajar en zonas rurales del país, la mayoría en contextos con alto nivel de conflictividad social. Empecé en escuelas unidocentes como la de Río Blanco, luego

trabajé en Guadalupe. Actualmente estoy en la Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas. He trabajado como docente frente a grupo, directora D1, D2 y D3. Toda esta experiencia me ha permitido desarrollar una sensibilidad muy aguda ante las necesidades reales de los estudiantes.

2. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando lectoescritura en el contexto de su institución actual?

D1 Enseñar lectoescritura en una institución unidocente, no es solo una labor pedagógica, sino también un acto de entrega creativa y cultural, ya que atender múltiples niveles al mismo tiempo requiere estrategias diferenciadas, mientras unos aprenden a formar letras, otros refuerzan la comprensión lectora o la escritura funcional.

D2 Es una experiencia muy retadora. El grupo es heterogéneo, hay estudiantes con autismo, con rezagos fuertes y con problemas familiares que afectan su aprendizaje. A veces, la falta de compromiso por parte de algunas familias hace más difícil el proceso. Sin embargo, también hay estudiantes con muchas ganas de salir adelante, y eso me motiva a seguir buscando estrategias que los ayuden.

D3: Mi experiencia enseñando lectoescritura en mi institución ha sido muy valiosa. He trabajado con estudiantes que presentan diferentes niveles de aprendizaje, y eso me ha motivado a buscar estrategias variadas, especialmente aquellas que sean visuales, dinámicas y concretas. Aunque en algunos casos ha sido un reto, sobre todo con niños que presentan dificultades para leer o escribir, he visto avances importantes cuando se les brinda atención individual y materiales didácticos dinámicos. Me esfuerzo por hacer que el proceso sea significativo y motivador para cada uno de ellos.

D4: Solamente impartí por un año primer grado, el cual fue muy retador, ya que la población era neuro diversa y muy pequeños. Lo que hacía que la labor se complicara.

Y cuando no he tenido grados superiores existen los estudiantes con Adecuación Curricular Significativa los cuales presentan un nivel bajo de lectoescritura, a estos se les debe dedicar especial atención para lograr avances en su proceso.

D5: Es un trabajo retador, pero profundamente significativo. Muchos estudiantes vienen con serios rezagos, no solo académicos sino emocionales. La lectoescritura, en mi caso, parte de un enfoque fonético porque he comprobado que permite que el estudiantado entienda el lenguaje desde la base. Me ha funcionado muy bien para reconstruir procesos que vienen debilitados.

3. ¿Qué características considera que tiene el estudiantado con el que trabaja actualmente, especialmente en relación con su proceso de lectoescritura?

D1: Coordinación viso-motriz (para trazar letras), Memoria auditiva y visual, Discriminación fonológica, Orientación espacial (direccionalidad de la escritura), Desarrollo del lenguaje oral

D2: Es un grupo muy diverso. Hay niños y niñas con autismo, algunos con diagnósticos aún sin confirmar, y varios con poco apoyo en casa. Muchos llegan sin haber tenido contacto con cuentos ni materiales impresos. Algunos avanzan bien, pero otros necesitan mucho refuerzo, especialmente en comprensión lectora y expresión escrita.

D3: Falta de apoyo familiar y desmotivación por aprender.

D4: El estudiantado con el que trabajo es curioso, sensible y con una gran necesidad de

expresarse. Sin embargo, muchos enfrentan dificultades en su proceso de lectoescritura, ya sea por la falta de acompañamiento en casa, el poco acceso a materiales de lectura o el escaso hábito lector en sus comunidades. Aun así, muestran disposición y entusiasmo cuando se sienten comprendidos y se les brinda apoyo adecuado.

D5: Son niños con una gran necesidad de afecto, con pocas oportunidades de estimulación en casa. Muchos enfrentan violencia doméstica, pobreza extrema y poca supervisión familiar. Sin embargo, tienen una capacidad inmensa para aprender cuando se les brinda estructura, seguridad y estrategias adecuadas.

4. ¿Qué factores del entorno (comunidad, recursos, apoyo institucional) influyen en su forma de enseñar lectoescritura?

D1: Los factores que más pueden influir en la enseñanza de la lectoescritura es cuando los padres o cuidadores están involucrados, aunque sea compartiendo historias o ayudando con tareas, ahí se potencia el aprendizaje. También, la disponibilidad de libros, carteles, títeres, grabaciones o tecnologías, influyen directamente en la diversidad de estrategias que se pueden aplicar. Por otra parte, es muy importante tener el aula decorada con letras, dibujos, rimas visibles, o incluso un rincón de lectura bajo un árbol, transforma la motivación por la lectoescritura. Finalmente, tener el apoyo institucional para acceder a talleres, materiales didácticos y oportunidades de actualización docente fortalece la estrategia metodológica.

D2: El entorno es complejo. Hay conflictos familiares, pobreza, y muy poco compromiso de algunas familias. Muchas veces, los padres no se involucran y no supervisan tareas ni hábitos lectores. A nivel institucional, hay disposición del equipo docente, pero falta acompañamiento

profesional, como terapeutas o psicopedagogos. Esto hace que tengamos que resolver muchas cosas solos/as.

D3: Falta de apoyo en casa, Familias de bajos recursos, Desintegración familiar, Falta de interés por parte de los estudiantes.

D4: El contexto rural en el que enseño implica desafíos y también oportunidades. La falta de recursos tecnológicos, bibliotecas o espacios adecuados limita en ocasiones mi labor. Sin embargo, la comunidad suele ser colaboradora y valoro el compromiso institucional cuando se da. Esto me impulsa a ser creativa y a usar los recursos del entorno, como leyendas locales o experiencias, para conectar la enseñanza con la realidad de los niños.

D5: El entorno es sumamente determinante. Hay hogares donde no hay libros, ni acompañamiento. A veces es difícil que completen tareas o incluso que asistan con regularidad. Por eso he aprendido a maximizar el tiempo en aula y a usar materiales propios. El equipo docente es muy solidario, pero necesitamos más apoyo del Estado: materiales, profesionales en psicopedagogía, tecnología.

Sección 2: Formación y percepción profesional

5. ¿Qué formación considera usted que ha sido clave para su práctica docente en lectoescritura? ¿Cómo valora esa formación?

D1: La formación que considero clave para mi práctica docente en lectoescritura ha sido la relacionada con el enfoque constructivista del aprendizaje, la enseñanza basada en procesos y la alfabetización inicial con perspectiva sociocultural.

D2: Las prácticas universitarias en escuelas rurales y unidocentes fueron muy valiosas. También algunos talleres ofrecidos por asesores pedagógicos. Sin embargo, siento que lo que más me ha enseñado es el trabajo diario con mis estudiantes, adaptando estrategias según sus necesidades.

D3: La formación que ha sido clave para mi práctica docente en lectoescritura ha sido la relacionada con estrategias didácticas para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, así como cursos sobre conciencia fonológica y uso de recursos visuales y lúdicos.

D4: Mi formación inicial en educación primaria fue fundamental, pero también lo han sido las capacitaciones y cursos centrados en la comprensión lectora, escritura creativa y enfoques lúdicos. Valoro mucho esa formación, aunque siempre es la experiencia docente la que nos forma en el día a día.

D5: Sin duda los talleres prácticos que he recibido durante mi trayectoria. He aprendido mucho más en espacios donde se analiza la práctica real, que en la formación universitaria teórica. Me he capacitado en métodos fonéticos, estrategias multigrado y atención a la diversidad, que son esenciales para mi contexto.

6. ¿Ha recibido alguna capacitación reciente sobre enseñanza de la lectoescritura? Si es así, ¿cómo valora su utilidad para su realidad en el aula?

D1: No

D2: Sí, participé en un taller sobre adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas. Fue

útil, especialmente porque trató sobre cómo trabajar con niños con condiciones como el autismo. Aun así, siento que se necesita más formación práctica, más enfocada en lo rural y en contextos con alta vulnerabilidad.

D3: No.

D4: Sí, he recibido capacitación recientemente. Aunque muchas veces se enfocan en otros contextos, trato de adaptar lo aprendido a mi realidad. Algunas herramientas han sido muy útiles, especialmente aquellas que promueven metodologías activas con un enfoque comunicativo.

D5: Sí, recientemente participé en una sobre conciencia fonológica y juegos de palabras. Fue muy útil porque reforzó lo que ya venía haciendo y me ofreció nuevas ideas. Lo que más valoro es cuando las capacitaciones son aterrizadas a nuestra realidad.

7. ¿Qué aspectos siente que le gustaría fortalecer en su formación para mejorar su práctica en lectoescritura?

D1: Uno de los aspectos que me gustaría fortalecer en mi formación docente para mejorar mi práctica en lectoescritura es el uso de estrategias diferenciadas para atender la diversidad en el aula, especialmente en estudiantes con rezago lector o con necesidades educativas específicas. Si bien manejó recursos generales para la enseñanza de la lectura y la escritura, reconozco que se requiere una mayor especialización para adaptar metodologías de forma efectiva según los niveles, estilos y ritmos de aprendizaje.

D2: Me gustaría aprender más sobre estrategias para trabajar con estudiantes con

trastornos del lenguaje y del espectro autista. También sobre cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes con bajo nivel de vocabulario, y cómo involucrar más a las familias.

D3: Recibir capacitaciones por parte del MEP.

D4: Me gustaría profundizar en el trabajo con estudiantes neurodivergente, así como en estrategias más efectivas para desarrollar la escritura creativa y la lectura crítica en contextos con pocos recursos.

D5: Me interesa profundizar en estrategias para estudiantes con trastornos del lenguaje. También me gustaría capacitarme más en herramientas digitales, porque, aunque el acceso es limitado, algunos niños sí responden muy bien a esos recursos cuando se logran implementar.

Sección 3: Enfoques y estrategias

8. ¿Qué enfoque metodológico utiliza usted actualmente para enseñar lectoescritura y por qué lo considera adecuado?

D1: Actualmente utilizo un enfoque metodológico equilibrado para la enseñanza de la lectoescritura, que combina elementos del enfoque fonológico, el enfoque por procesos y el enfoque socio constructivista. Esta combinación me permite atender las distintas dimensiones del aprendizaje de la lengua escrita: desde el reconocimiento del sistema alfabético, hasta la comprensión y producción significativa de textos.

D2: Usó un enfoque funcional y flexible. Aplicó principios del enfoque comunicativo y

constructivista, pero también recurrió a métodos más estructurados cuando es necesario, especialmente con los que están en niveles iniciales. Lo considero adecuado porque me permite adaptarme a la diversidad del grupo.

D3: Actualmente utilizo un enfoque metodológico activo y centrado en el estudiante para enseñar lectoescritura. Combinó estrategias lúdicas, visuales y multisensoriales, como juegos de sonidos, tarjetas con imágenes y actividades de escritura significativa. Este enfoque lo considero adecuado porque permite que los niños aprendan a su ritmo, se motiven más y participen activamente en su propio proceso. Además, que la mayoría de los estudiantes tienen menos estímulos en casa, es importante que el aprendizaje en el aula sea dinámico, concreto y adaptado a sus necesidades.

D4: Utilizó un enfoque constructivista y comunicativo. Me parece adecuado porque parte de los intereses y saberes previos de los estudiantes además que les permite apropiarse del lenguaje de manera significativa.

D5: Principalmente el enfoque fonético, combinado con elementos del constructivismo. En mis años de experiencia, el método fonético ha sido el más efectivo para construir desde lo más básico y avanzar gradualmente. Además, aplicó el enfoque comunicativo para que el lenguaje tenga sentido funcional para los estudiantes.

9. ¿Qué estrategias o actividades utiliza con más frecuencia en el aula para fomentar la lectura y la escritura? ¿Por qué?

D1: En el aula utilizo con frecuencia estrategias como la lectura compartida, los rincones

de lectura, la escritura creativa guiada y los diarios personales o de aula. Estas actividades me han resultado muy efectivas para fomentar el gusto por la lectura y desarrollar la escritura de manera natural y significativa.

D2: Trabajo con imágenes, cuentos adaptados, dramatizaciones y escritura de textos cortos. También usamos juegos de palabras y lectura guiada. Estas estrategias ayudan a mantener la atención y permiten que todos participen, aunque estén en niveles distintos.

D3: En el aula utilizo con frecuencia estrategias como la lectura en voz alta, el uso de cuentos ilustrados, juegos de palabras, escritura de oraciones con apoyo visual y actividades de conciencia fonológica, bingos de palabras. También realizamos dictados cortos, creación de cuentos sencillos y actividades con tarjetas de palabras. Estas estrategias las considero efectivas porque son accesibles, motivadoras y permiten que los estudiantes se involucren activamente en su proceso. Además, se adaptan bien al nivel de cada niño, lo que es muy importante en grupos donde hay diferentes ritmos de aprendizaje.

D4: Uso mucho la lectura en voz alta, los talleres de escritura libre, dramatizaciones y juegos de palabras. Porque estas estrategias fomentan la participación activa, el gusto por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas.

D5: Uso juegos de sílabas, lectura de imágenes, escritura libre, dramatizaciones, y actividades con tarjetas fonéticas. También promovemos la creación de cuentos colectivos y la escritura de textos funcionales como recetas, cartas o avisos. Me gusta vincular la lectura con lo emocional, con lo cotidiano.

10. ¿Cómo atiende la diversidad de niveles en lectoescritura dentro del aula? ¿Qué tan efectivo considera ese abordaje?

D1: Para atender la diversidad de niveles en lectoescritura dentro del aula, aplicó una combinación de estrategias de diferenciación pedagógica y trabajo en pequeños grupos. Esto me permite adaptar las actividades según las necesidades específicas de cada estudiante, respetando su ritmo de aprendizaje y su estilo cognitivo.

D2: Dividir las actividades por niveles y doy instrucciones diferenciadas. Uso mucho el trabajo en parejas o pequeños grupos, así como material visual y manipulativo. Considero que es efectivo, pero agotador, especialmente cuando no se cuenta con apoyo extra en el aula.

D3: Atiende la diversidad de niveles en lectoescritura mediante el trabajo diferenciado. Organizo actividades por niveles de habilidad, adaptar materiales según las necesidades de cada estudiante y brindar apoyos más cercanos a quienes presentan mayor dificultad. También usó recursos visuales y manipulativos para facilitar la comprensión. Considero que este abordaje ha sido efectivo, ya que permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, se sienta acompañado y logre pequeños progresos que fortalecen su confianza y motivación por aprender.

D4: Trabajo con grupos pequeños, materiales diferenciados y actividades multinivel. Aunque es un desafío constante, he visto avances importantes en la mayoría del grupo, sobre todo cuando se sienten respetados en su ritmo.

D5: Trabajo con grupos diferenciados dentro del aula. Tengo guías y materiales que elaboró por niveles. También usar apoyos visuales, lecturas guiadas y trabajo en parejas para que

se acompañen. Requiere mucho esfuerzo, pero es lo que funciona en entornos con tanta diversidad académica.

11. ¿Cómo incorpora los intereses y el contexto de los estudiantes en su enseñanza de lectoescritura?

D1: Incorporar los intereses y el contexto de mis estudiantes en la enseñanza de la lectoescritura mediante la selección de temas, textos y actividades que reflejen su realidad cotidiana, cultural y emocional. Considero que el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes se sienten identificados con lo que leen o escriben.

D2: Tomó en cuenta su vida cotidiana: hablamos de pesca, animales, fiestas del pueblo, entre otros. También los dejo elegir temas que les gustan. Esto les da sentido a las actividades y hace que se involucren más en el proceso.

D3: Procuró incorporar los intereses y el contexto de los estudiantes en la enseñanza de lectoescritura eligiendo temas cercanos a su vida cotidiana, como la familia, los animales, la comunidad o las tradiciones locales. También adaptó textos y actividades para que sean significativos para ellos, utilizando nombres, situaciones o lugares que les resulten familiares. Cuando los contenidos se relacionan con lo que viven y conocen, se motivan más, participan con mayor entusiasmo y el aprendizaje se vuelve más significativo.

D4: Diseñar actividades con temáticas cercanas a su vida, la naturaleza, su comunidad, su familia y promover la escritura de cuentos o relatos que reflejan su entorno. Esto aumenta su motivación y refuerza su identidad.

D5: El contexto es mi punto de partida. Trabajamos textos sobre pesca, agricultura, fiestas patronales o historias locales. Eso hace que el estudiante se sienta identificado y se involucre. También los dejo escoger temas para leer y escribir, dentro de un marco curricular.

Sección 4: Percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

12. ¿Cómo percibe usted el avance o progreso de sus estudiantes en lectoescritura? ¿Qué factores considera que lo favorecen o dificultan?

D1: Para percibir el avance de los estudiantes en lectoescritura, realizó una pequeña evaluación en la que observó mejoras en varios aspectos clave, como la comprensión lectora, la fluidez en la lectura y una producción escrita más coherente y estructurada.

Entre los factores que favorecen el avance en lectoescritura destacó el acompañamiento constante, la motivación del estudiante, el uso de estrategias metodológicas adecuadas y el acceso a materiales variados que despierten el interés por leer y escribir.

Por otro lado, los factores que dificultan el proceso incluyen la falta de hábitos lectores, el escaso apoyo en el hogar, las dificultades específicas del aprendizaje no atendidas a tiempo y la diversidad de niveles dentro del aula, lo que a veces complica ofrecer una atención individualizada.

D2: El avance es muy dispar. Hay quienes progresan bien y otros a los que les cuesta muchísimo. Lo que más lo favorece es el interés del estudiante y el acompañamiento del docente. Lo que más lo dificulta es la falta de apoyo en casa y los problemas emocionales.

D3: Percibo el avance de mis estudiantes en lectoescritura a través de varios indicadores:

la fluidez al leer en voz alta, la comprensión de los textos (respondiendo preguntas o recordando historias), la ortografía básica y la capacidad de expresar ideas por escrito, aunque sea en oraciones sencillas. Observó su seguridad al enfrentarse a nuevas palabras y su motivación para explorar libros o escribir pequeños textos.

Factores que favorecen el progreso:

Práctica constante: dedicar unos minutos diarios a leer y escribir refuerza las habilidades.

Materiales atractivos y significativos: cuentos con ilustraciones, textos sobre temas de su interés o de su entorno rural.

Apoyo familiar y comunitario: cuando las familias participan leyendo en casa o comentando historias, los niños refuerzan lo aprendido.

Ambiente motivador en el aula: rincones de lectura, concursos de cuentos y espacios donde pueden compartir sus producciones.

Factores que dificultan el progreso:

Limitado acceso a libros y materiales en casa: en zonas rurales a veces no hay bibliotecas cercanas ni libros familiares.

Distracciones o responsabilidades adicionales: algunos niños deben ayudar en tareas del hogar o el campo, lo que reduce su tiempo de estudio.

Falta de refuerzo individualizado: en grupos numerosos es difícil dedicar tiempo uno a

uno a quienes más lo necesitan.

Baja autoestima lectora: si han tenido experiencias de fracaso, pueden mostrarse inseguros y evitar participar.

D4: El avance es gradual pero constante. Le favorece el acompañamiento cercano, el trabajo en grupo y la creatividad. Lo dificulta la falta de hábitos lectores en casa, el acceso limitado a materiales y, en algunos casos, las dificultades socioeconómicas.

D5: El progreso existe, pero es desigual. Hay niños que avanzan rápido y otros que requieren mucha más atención. Lo que más favorece el avance es la motivación del estudiante y el vínculo con el docente. Lo que más lo obstaculiza es la falta de apoyo familiar y los problemas emocionales.

13. ¿Qué significado tiene para usted enseñar lectoescritura en un contexto rural?

D1: Enseñar lectoescritura en un contexto rural tiene un profundo significado para mí, ya que implica abrir puertas al conocimiento, fortalecer la identidad cultural y brindar herramientas fundamentales para que los estudiantes puedan expresarse, comprender su entorno y mejorar sus oportunidades de vida.

D2: Significa brindar herramientas para que los niños puedan desarrollarse, aunque vivan en condiciones difíciles. Es darles voz, esperanza, y la posibilidad de cambiar su realidad.

D3: Enseñar lectoescritura en un contexto rural tiene para mí un gran significado, porque sé que estoy brindando a los estudiantes una herramienta fundamental para su vida. Muchos de ellos tienen acceso limitado a libros, tecnología o apoyo en casa, así que la escuela se convierte

en el principal espacio para desarrollar estas habilidades. Me motiva saber que, al enseñarles a leer y escribir, les estoy abriendo puertas para que se expresen, comprendan el mundo y tengan mejores oportunidades en el futuro. También me impulsa el hecho de que, a pesar de las limitaciones, los niños muestran entusiasmo por aprender cuando se les motiva y se les enseña con cariño y paciencia. Para mí, es una labor con mucho valor social y humano.

D4: Es un acto de compromiso, amor y esperanza. Enseñar a leer y escribir aquí no es solo alfabetizar: es empoderar, abrir mundos posibles y dar herramientas para transformar realidades.

D5: Es un acto de justicia social. Cuando enseño a leer y escribir, sé que estoy cambiando vidas. En comunidades con tantas carencias, la lectoescritura es una herramienta de empoderamiento. Por eso me tomo esta labor con profunda responsabilidad.

14. ¿Qué dificultades enfrenta al mediar el aprendizaje de la lectoescritura y cómo las abordan?

D1: Al mediar el aprendizaje de la lectoescritura, enfrentó diversas dificultades, entre ellas, la diversidad de niveles con los que ingresan los estudiantes, la falta de hábitos lectores en el hogar, y en algunos casos, escaso acceso a materiales didácticos adecuados. También es frecuente encontrar desmotivación o dificultades específicas del aprendizaje que requieren atención individualizada.

Para abordar estas situaciones, utilizo estrategias diferenciadas, materiales adaptados y actividades lúdicas que despierten el interés por la lectura y la escritura. Además, promuevo un

ambiente de confianza y respeto, donde cada estudiante pueda avanzar a su propio ritmo.

D2: La principal dificultad es la falta de recursos. Muchos no tienen libros, ni siquiera cuadernos en buen estado. Creó materiales caseros, usó imágenes y aprovechó al máximo la pizarra y los cuentos que tengo. También recurro a actividades en grupo para reforzar.

D3: Una de las principales dificultades que enfrentó al mediar el aprendizaje de la lectoescritura es la diversidad de niveles en el grupo, ya que algunos estudiantes llegan con rezago o sin bases sólidas. También influye la falta de apoyo en casa, el poco acceso a materiales de lectura y, en algunos casos, la baja motivación por parte del estudiante.

Para abordar estas dificultades, aplico estrategias diferenciadas, uso materiales visuales y concretos, y busco que las actividades sean significativas para ellos. Trabajo en grupos pequeños cuando es posible, doy seguimiento más cercano a quienes lo necesitan y trato de reforzar la autoestima lectora. Además, me apoyo en recursos del entorno y en lo que les interesa, para captar su atención y lograr avances poco a poco. Aunque es un proceso lento, los logros, por pequeños que sean, son muy valiosos.

D4: Enfrentó la carencia de materiales, la poca participación familiar y las brechas socioemocionales. Lo abordó con mucha paciencia, trabajo colaborativo con colegas y adaptando metodologías a las condiciones de la escuela. Enfrentó la carencia de materiales, la poca participación familiar y las brechas socioemocionales. Lo abordó con mucha paciencia, trabajo colaborativo con colegas y adaptando metodologías a las condiciones de la escuela.

D5: La mayor dificultad es la falta de apoyo en casa. Muchos estudiantes no tienen quien

les lea o revise tareas. Por eso en el aula hago lo máximo posible: materiales caseros, préstamos de libros, juegos, lectura diaria. Trabajo mucho desde lo emocional para mantener la motivación.

15. ¿Qué elementos del currículo considera adecuados o inadecuados para enseñar lectoescritura en su contexto?

D1: Dentro del currículo, considero adecuados varios elementos que favorecen la enseñanza de la lectoescritura en mi contexto, como el enfoque por competencias, la flexibilidad para adaptar contenidos según las necesidades del grupo, y la importancia que se le da a la comprensión lectora y a la producción de textos en diferentes formatos. Estos aspectos permiten contextualizar el aprendizaje y hacerlo más significativo para los estudiantes.

Sin embargo, también encuentro elementos que pueden resultar inadecuados, como la cantidad de contenidos en relación con el tiempo disponible, y la falta de propuestas metodológicas específicas para contextos rurales o multigrado. A veces, los recursos sugeridos no se ajustan a la realidad del entorno, lo que requiere mayor creatividad y esfuerzo por parte del docente para adaptarlos y hacerlos funcionales.

D2: Adecuado el enfoque en habilidades y procesos. Inadecuado que no siempre considera las realidades de escuelas rurales. A veces los tiempos propuestos o los contenidos no se ajustan a la diversidad que enfrentamos.

D3: Considero que el currículo de lectoescritura tiene elementos adecuados, como el enfoque en la comprensión lectora, la conciencia fonológica y la incorporación de actividades prácticas y lúdicas. Estos aspectos facilitan que los estudiantes aprendan de manera progresiva y

significativa. Sin embargo, en mi contexto rural, algunos contenidos o actividades resultan difíciles de implementar debido a la falta de recursos o al ritmo diverso de los estudiantes.

También creo que el currículo podría ser más flexible para adaptarse a las realidades de las comunidades rurales, permitiendo incluir más contenidos relacionados con el entorno local y las experiencias de los estudiantes. Esto ayudaría a que la enseñanza sea más relevante y motivadora para ellos. En general, valoro el currículo, pero creo que se beneficiaría de mayor contextualización y apoyo para su aplicación en zonas con limitaciones.

D4: Algunos lineamientos del currículo son valiosos, como el enfoque por competencias, pero a veces los contenidos y estándares no toman en cuenta las realidades rurales, lo que limita su aplicación directa.

D5: Los objetivos curriculares son buenos en teoría, pero no siempre están pensados para realidades rurales. Faltan contenidos contextualizados y más tiempo para trabajar con grupos heterogéneos. Hay que retroceder muchas veces, y eso no siempre se contempla.

16. ¿Qué visión tiene usted sobre su rol como mediador/a del aprendizaje de la lectoescritura?

D1: Como mediadora del aprendizaje de la lectoescritura, me veo como una guía que acompaña, orienta y facilita el proceso de cada estudiante, respetando sus ritmos, estilos y necesidades. Mi rol no se limita a enseñar a leer y escribir, sino a despertar en ellos el gusto por la lectura, el deseo de expresarse por escrito y la capacidad de comprender y transformar su entorno a través del lenguaje.

También considero fundamental crear un ambiente seguro y motivador, donde el error se vea como parte del aprendizaje y cada logro, por pequeño que sea, sea valorado.

D2: Me veo como un puente entre los estudiantes y el lenguaje. Trato de ser guía, apoyo y motivación constante. Mi labor es abrir caminos, incluso cuando hay muchos obstáculos.

D3: Considero que mi rol como mediadora del aprendizaje de la lectoescritura es fundamental y muy responsable. No solo transmitir conocimientos, sino que acompañó a cada estudiante en su proceso, identificando sus necesidades, motivándolos y adaptando las estrategias para que cada uno pueda avanzar a su ritmo. Para mí, ser mediadora significa crear un ambiente seguro y motivador donde los niños se sientan confiados para explorar, equivocarse y aprender. Además, implica ser paciente, creativa y estar siempre atenta para brindar apoyo individual cuando es necesario. Creo que mi labor es clave para que los estudiantes desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también el gusto y la confianza para leer y escribir.

D4: Algunos lineamientos del currículo son valiosos, como el enfoque por competencias, pero a veces los contenidos y estándares no toman en cuenta las realidades rurales, lo que limita su aplicación directa.

D5: Soy un puente. Mi papel es facilitar el acceso a la lectoescritura, sin imponer, sino acompañando. Observó, adaptó y escuchó. Cada niño tiene su ritmo y mi trabajo es crear las condiciones para que todos puedan aprender sin sentirse menos.

17. ¿Qué cambios o mejoras considera necesarios en su institución para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura?

D1: Considero que, para fortalecer la enseñanza de la lectoescritura en una escuela unidocente, es necesario implementar algunos cambios o mejoras, tanto a nivel institucional como de apoyo externo. Uno de los principales desafíos es la distribución del tiempo, ya que, al asumir también tareas administrativas, se reduce el espacio disponible para planificar, evaluar y atender de forma más individualizada a los estudiantes.

Sería muy beneficioso contar con apoyo administrativo externo o al menos con jornadas específicas dedicadas únicamente a la labor pedagógica. Además, se requiere mayor acceso a recursos didácticos actualizados, materiales de lectura variados y estrategias adaptadas al contexto rural y multigrado.

También sería valioso fortalecer el acompañamiento por parte de asesores pedagógicos, brindar espacios de formación continua específicos sobre lectoescritura, y fomentar redes de colaboración entre docentes de otras escuelas unidocentes para intercambiar experiencias y buenas prácticas.

D2: Se necesitan más recursos didácticos, acceso a libros, y apoyo profesional especializado. También talleres para las familias y acompañamiento emocional para los estudiantes.

D3: La utilización de la tecnología y diferente material didáctico.

D4: Sería ideal fortalecer el acceso a materiales de lectura, crear espacios para compartir buenas prácticas docentes y brindar acompañamiento pedagógico enfocado en la realidad del aula rural.

D5: Necesitamos materiales didácticos adaptados, más espacios de formación continua y, sobre todo, estrategias para involucrar más a las familias. Los talleres para padres serían clave. También urge más personal de apoyo como terapeutas del lenguaje o psicopedagogos.

Sección 5: Cierre reflexivo

18. ¿Qué cree usted que necesitan los estudiantes de hoy para aprender a leer y escribir de forma significativa?

D1: Los estudiantes de hoy necesitan, ante todo, que el aprendizaje de la lectura y la escritura sea una experiencia viva, útil y conectada con su realidad. Para que este proceso sea significativo, requieren textos cercanos a sus intereses, actividades dinámicas, y oportunidades reales para expresarse y comprender el mundo que los rodea.

También necesitan un acompañamiento afectivo, donde se valore su ritmo de aprendizaje, se fomente la confianza en sí mismos y se les motive constantemente.

D2: Necesitan experiencias que les emocionen, materiales atractivos y que se relacionen con su realidad. También mucho acompañamiento afectivo y paciencia.

D3: Motivación por aprender y Apoyo en el hogar.

D4: Necesitan sentirse escuchados, contar con materiales adecuados y tener oportunidades para relacionar la lectura y la escritura con su propia vida. El aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con la emoción y el propósito.

D5: Necesita seguridad emocional, materiales accesibles y experiencias reales con el

lenguaje. Leer y escribir debe tener sentido para ellos: que les sirva para comunicarse, defender ideas, comprender su mundo. Y necesitan docentes comprometidos que crean en ellos.

19. ¿Cómo se siente usted, como docente, al enfrentarse día a día a la enseñanza de la lectoescritura?

D1: Me siento con un gran sentido de responsabilidad y compromiso, ya que, la enseñanza de la lectoescritura no sólo implica transmitir habilidades técnicas como leer y escribir, sino también despertar el interés, la comprensión y el gusto por el lenguaje en los estudiantes. Es una labor que requiere mucha paciencia, creatividad y empatía, especialmente al atender distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

También experimentó satisfacción y orgullo cuando observó avances en mis estudiantes, desde reconocer letras hasta redactar oraciones con sentido.

Sin embargo, también hay momentos de reto y frustración, sobre todo cuando me enfrente a limitaciones de tiempo, recursos o a la diversidad de niveles en un mismo grupo. En escuelas unidocentes, como en mi caso, se suma el desafío de equilibrar la atención entre múltiples grados y tareas administrativas.

D2: Siento una mezcla de compromiso y agotamiento. Es una tarea enorme, pero también muy valiosa. Me esfuerzo cada día por lograr que cada estudiante avance, aunque se necesitan más recursos didácticos, acceso a libros, y apoyo profesional especializado. También talleres para las familias y acompañamiento emocional para los estudiantes.

D3: En ocasiones motivada de ver los pequeños avances de mis estudiantes y en otros

casos frustrada por la falta de interés de los estudiantes y el cero apoyo de los padres.

D4: Me siento con responsabilidad, pero también con orgullo y entusiasmo. A pesar de las dificultades, cada logro, cada palabra escrita con esfuerzo, me recuerda por qué amo ser maestra.

D5: Siento pasión, pero también cansancio a veces. Es una labor exigente, pero que me llena profundamente. Cuando veo que un niño que no leía logra escribir su primer texto, se me olvida el esfuerzo. Cada día me levanto con la esperanza de marcar una diferencia.

20. ¿Qué mensaje le daría a un nuevo docente que inicia su labor enseñando lectoescritura en un contexto similar al suyo?

D1: Al iniciar la enseñanza de la lectoescritura en un contexto como el nuestro donde muchas veces asumimos la responsabilidad de múltiples niveles y tareas administrativas es natural sentirse abrumado al principio. Debemos tener siempre presente que cada letra reconocida, cada palabra escrita y cada lectura comprendida representan un paso hacia la libertad del pensamiento y la expresión. Tu papel como guía en ese proceso es fundamental. Con paciencia, empatía y flexibilidad, los objetivos se pueden alcanzar. Recuerda que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, y es ahí donde tu creatividad marcará la diferencia. Enseñar lectoescritura es una misión noble que transforma vidas. Y nosotros, como docentes comprometidos, somos parte activa de ese cambio a través de nuestra entrega diaria.

D2: Que tenga mucha paciencia y que no se rinda. Que celebre los pequeños logros y que no tenga miedo de probar nuevas formas. Y que busque apoyo en sus colegas, porque no se

puede hacer todo solo.

D3: Que lleguen con mucho entusiasmo, y sobre todo enseñar con amor.

D4: Que no tema a los retos, que escuche a sus estudiantes, que sea flexible y que nunca pierda el amor por enseñar. La lectoescritura no es solo un contenido, es una llave que abre puertas para toda la vida.

D5: Que tenga paciencia, que observe mucho, que no se frustre si los resultados no llegan rápido. Entienda que enseñar a leer y escribir es dar herramientas de vida. Que no tema ser creativo ni salirse del molde. Y que valore cada pequeño logro, porque cada palabra aprendida es una victoria.

Entrevista No estructurada (D1, D2, D3, D4, D5) centro educativo Dr. Ricardo Moreno Cañas.

Bloque 1: Experiencia Inicial y Formación Docente

1. ¿Qué pensamientos vienen a su mente cuando escucha las palabras “enseñanza de la lectura y escritura”?

D1: Mis pensamientos hacia estas palabras representan una puerta al conocimiento, una herramienta de libertad y expresión, donde implica una gran responsabilidad para uno como docente, quien debe acompañar con sensibilidad un proceso que es gradual, diverso y profundamente transformador. Además de eso, hay que atender los distintos ritmos y contextos del estudiantado que es clave para lograr un aprendizaje significativo que impacte la vida de los

estudiantes.

D2: Pienso en las bases. En herramientas para la vida. Enseñar a leer y escribir es darles a los estudiantes la posibilidad de comprender el mundo y de expresarse. También pienso en responsabilidad, porque es un proceso delicado que puede marcar el camino educativo de un niño o niña.

D3: Nuevos conocimientos, desafíos.

D4: 1. Pienso en la base del aprendizaje, en la llave que abre la puerta al conocimiento. Es una responsabilidad inmensa, porque de cómo se enseña dependerá gran parte del desarrollo académico y humano del estudiante.

D5: Pienso en oportunidad y transformación. Enseñar a leer y escribir, especialmente en contextos rurales y vulnerables, es como abrir una puerta que muchas veces ha estado cerrada. Es una responsabilidad enorme, pero también un privilegio. Significa brindar herramientas que pueden cambiar un destino.

2. ¿Cómo se sintió la primera vez que tuvo que enseñar a un grupo a leer y escribir?

D1: La primera vez que tuve que enseñar a leer y escribir me sentí con una mezcla de emoción y nervios. Por un lado, era consciente de la gran responsabilidad que tenía en mis manos (acompañar a los niños en un proceso fundamental para su vida). Por otro lado, sentía incertidumbre sobre si mis estrategias serían efectivas o si lograría captar su interés. Sin embargo, con el paso del tiempo, esa ansiedad se transformó en motivación al ver pequeños avances: una letra reconocida, una palabra leída con entusiasmo, una frase escrita con esfuerzo.

Fue una experiencia desafiante, pero profundamente gratificante.

D2: Estaba muy nerviosa, sentía miedo de no lograrlo, especialmente porque era en una escuelita unidocente y tenía varios niveles al mismo tiempo. Pero también estaba motivada. Con el tiempo, ver cómo iban reconociendo letras y formando palabras fue una experiencia inolvidable.

D3: Muy emocionada y a la vez con susto.

D4: Con nervios, pero también con entusiasmo. Con muchas dudas, pero dispuesta a enfrentar los procesos venideros.

D5: Me sentí con mucho temor, pero también con ilusión. Era una escuelita rural en medio de Río Blanco, con muy pocos recursos. Recuerdo que no tenía casi materiales, pero sí muchas ganas. Aprendí que, más allá de los métodos, lo más importante era conectar con el niño y creer en su capacidad.

3. ¿Cómo fue su formación en estrategias de enseñanza de la lectura y escritura?

D1: Fue una combinación de teoría y práctica. Durante la etapa de formación inicial, recibí fundamentos sobre metodologías, enfoques pedagógicos y desarrollo del lenguaje, pero muchas veces de forma general. Fue en la práctica, ya en el aula, donde realmente comprendí la importancia de adaptar las estrategias a las necesidades y contextos de los estudiantes.

D2: Mi formación fue buena en la parte teórica, pero en la parte práctica quedó mucho por fuera. Aprendí sobre enfoques, teorías y métodos, pero cuando llegué al aula real me di cuenta de que necesitaba mucho más sobre cómo adaptar estrategias según las necesidades de

cada estudiante. He aprendido más en la práctica y con el apoyo de colegas.

D3: Muy mala, uno cuando estudia en la Universidad no le enseñan a fondo con enseñar, son pinceladas, ya cuando uno trabaja va viendo cómo hacer para sacar adelante los estudiantes, ya que todos no aprenden igual.

D4: Bastante técnica, centrada en métodos tradicionales como el silabeo, aunque con el tiempo me fui formando más en enfoques constructivistas, lectura compartida y métodos lúdicos.

D5: Mi formación inicial fue bastante teórica, muy general. Aprendí los métodos en papel, pero la verdadera formación vino después, en el aula. He tenido que aprender en la práctica, equivocándome, observando a colegas y adaptando el método fonético a mis realidades. Eso ha hecho toda la diferencia.

4. ¿Siente que la forma en que aprendió usted a leer y escribir influye en cómo enseña hoy? ¿Por qué?

D1: Sí, definitivamente la forma en que aprendí a leer y escribir influye en cómo enseño hoy. Mi experiencia como estudiante marcó mi percepción sobre lo que funciona y lo que no en este proceso. Sí viví una enseñanza rígida o poco motivadora, intento ahora crear un ambiente más dinámico y efectivo para mis estudiantes.

D2: Sí, mucho. Yo aprendí con métodos muy tradicionales: muchas planas, dictados, memorización. No me gustaba leer. Por eso trato de hacer lo contrario con mis estudiantes: que vean la lectura y escritura como algo agradable, útil y divertido. Uso cuentos, imágenes, canciones, cosas que yo no tuve.

D3: No, porque antes deseaba aprender a leer y escribir, ahora en día el niño no quiere nada con los estudios.

D4: Sí, definitivamente. Aprendí de manera mecánica, memorizando palabras, y eso me llevó a buscar formas más significativas para mis estudiantes. No quiero que repitan un aprendizaje sin que signifique algo para ellos.

D5: Sí, yo aprendí con el método silábico puro, muy repetitivo, y sin mucho sentido. Por eso, hoy procuro que mis estudiantes entiendan para qué sirve lo que leen y escriben. Elijo el método fonético porque les permite construir desde el sonido y dar sentido a cada letra, a cada palabra.

5. ¿Qué acostumbra a leer, temas...?

D1: No contestó.

D2: Leo bastante literatura infantil y juvenil, para usar en clase. También artículos y libros sobre educación inclusiva, estrategias para la diversidad y materiales sobre autismo. En lo personal, me gusta leer crónicas, cuentos y novelas cortas costarricenses.

D3: En lo personal no leo, pero a mis estudiantes acostumbro a leerles un cuento antes de iniciar la clase.

D4: 1. Me gusta leer literatura infantil y juvenil, pedagogía, adaptados a nuestro contexto. También disfruto textos relacionados con neuroeducación y aprendizaje significativo ya que la neuro divergencia está presente en todos los grupos de mi institución.

D5: Leo mucho material pedagógico, artículos sobre estrategias fonéticas, y también literatura costarricense. Me gusta leer cuentos infantiles y juveniles porque me ayudan a conectar con mis estudiantes. También leo historias de vida, experiencias de otros docentes rurales y textos sobre realidad nacional.

6. ¿Cuántos libros ha leído en los últimos dos años? Cítelos

D1: No contestó.

D2: He leído unos 6 libros completos. Algunos son:

- La niña que salvó los libros de Klaus Hagerup
- Pedagogía del oprimido de Paulo Freire
- Lectura y escritura en aulas multigrado (material de un taller)
- El misterio del cacao de Larisa Rodríguez
- Del verbo leer de Michèle Petit
- Historias de Cóbano y otros rincones (compilación local)

D3: Apenas estoy empezando a leer, Aprende a pensar en positivo.

D4: El cerebro del niño de Daniel J. Siegel, Los secretos del aula de César Bona, Cuentos para niños y niñas valientes y Lectura y vida de Emilia Ferreiro.

D5: He leído aproximadamente 10 libros. Algunos de ellos son:

- “Del verbo leer” – Michèle Petit
- “Manual de estrategias para la comprensión lectora” – Isabel Solé
- “Los amigos de Julieta” – Pilar Lozano
- “El misterio del cacao” – Larisa Rodríguez
- “La enseñanza de la lectura en contextos rurales” – IDP
- “Cuentos para conversar” – Yolanda Oreamuno
- “Simbiosis” – Ana cristina Rossi
- “Aventura en la montaña” – Daniel Garro
- “Educar desde el vínculo” – F. Berrocal
- “Pedagogía del oprimido” – Paulo Freire

7. ¿En cuáles autores en lectoescritura se apoya y por qué?

D1: No contestó.

D2: Me apoyo en Emilia Ferreiro, por todo su trabajo sobre la construcción del lenguaje escrito desde la experiencia infantil. También en Isabel Solé, por sus estrategias de comprensión lectora, y en Paulo Freire, porque me inspira a ver la lectoescritura como una herramienta para empoderar a los estudiantes y transformar su entorno.

D3: No tengo ninguno.

D4: 1. Emilia Ferreiro, por su mirada socio constructivista y el valor que da al contexto

del niño. También Isabel Solé y Mabel Condemarín, por sus enfoques funcionales y estrategias de comprensión.

D5: Me apoyo mucho en Emilia Ferreiro, por su mirada evolutiva del lenguaje escrito. También en Isabel Solé, por sus estrategias de comprensión, y en Freire, porque me recuerda que leer y escribir también es un acto político y liberador. En lo fonético, uso aportes de María Victoria Peralta y adaptaciones del método Montessori para fonemas.

8. ¿Qué piensa de los resultados del Estado de la Educación donde indica que existen problemas serios en los procesos de lectura y escritura del estudiantado?

D1: Esos resultados son una alerta crítica que debe tomarse con responsabilidad y compromiso. Esta situación refleja deficiencias estructurales y pedagógicas que van más allá del aula, incluyendo diversos factores como la formación docente insuficiente o poco actualizada en estrategias efectivas de lectoescritura. Por otra parte, las condiciones escolares desfavorables, especialmente en zonas rurales o vulnerables, con limitados recursos, tiempo docente fragmentado (como en escuelas unidocentes), y poca atención individualizada.

D2: Me preocupa, pero no me sorprende. Muchas veces se culpa únicamente a la escuela, cuando en realidad hay un abandono institucional, falta de recursos y de acompañamiento a las familias. Los docentes hacemos todo lo posible, pero hay muchos factores externos que afectan el proceso.

D3: Si, hay problemas serios en la lectoescritura, apenas cambiaron los programas de estudio de primer grado, donde ya el niño en primer grado no necesitaba aprender a leer y no era

requisito para pasar el año. Desde ahí viene el desfase.

D4: Me preocupa, aunque no me sorprenden. Hay muchas brechas, especialmente en zonas rurales. Es urgente reforzar el proceso formativo y dar seguimiento desde la primera infancia.

D5: Reflejan lo que vivimos día a día. La escuela hace un esfuerzo enorme, pero los vacíos sociales son muy profundos. Hay desigualdades estructurales que no se resuelven solo con capacitaciones. Se necesita una reforma profunda que escuche a los docentes y que contextualice las políticas educativas.

9. ¿Qué áreas de formación considera deben fortalecer las universidades, que usted siente que no fue suficiente para desarrollar los procesos de lectoescritura?

D1: Las universidades deben fortalecer la formación docente en didácticas específicas de lectoescritura, evaluación formativa, atención a la diversidad lingüística y cultural, uso de materiales y tecnología educativa, así como en el desarrollo del gusto por la lectura y escritura. Además, es clave incluir conocimientos sobre neuroeducación y adquisición del lenguaje. Se requiere una preparación más práctica, contextualizada e integral que permita a los futuros docentes mediar aprendizajes significativos desde la realidad de sus estudiantes.

D2: Deben fortalecer la parte práctica, especialmente en contextos rurales y multigrado. También incluye formación sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas diversas, como autismo, dislexia, o dificultades de comprensión. Hace falta más énfasis en cómo adaptar la lectoescritura a diferentes realidades.

D3: Diferentes técnicas y estrategias de lectoescritura.

D4: Más práctica en aula, mayor dominio de la didáctica de lectoescritura, y formación en diagnóstico pedagógico. También urge incluir estrategias para trabajar con estudiantes neurodivergentes.

D5: La formación práctica, sin duda. Los estudiantes deberían estar más tiempo en aulas reales. Además, urge más formación sobre dificultades específicas como dislexia, y en cómo enseñar en condiciones de pobreza o violencia. Las TIC también deben incluirse desde una visión contextualizada a zonas rurales.

Bloque 2: Percepciones Personales sobre la Enseñanza de la Lectoescritura

10. ¿Por qué es importante la enseñanza de lectura y escritura?

D1: Es fundamental porque son habilidades base para todo el aprendizaje. A través de ellas, los estudiantes acceden al conocimiento, desarrollan el pensamiento crítico, expresan ideas, sentimientos y participan activamente en la sociedad. Además, leer y escribir de forma comprensiva y significativa fortalece la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolver problemas.

D2: Porque abre puertas. Es una herramienta básica para el aprendizaje de todas las áreas. Leer y escribir bien le permite al estudiante expresarse, comprender lo que pasa a su alrededor y tener más oportunidades en la vida. Es una forma de empoderamiento.

D3: Para aprender nuevos conocimientos.

D4: 1. Porque es el fundamento de todos los demás aprendizajes. Sin comprensión lectora, el estudiante está limitado en cualquier área.

D5: Porque es la base de todo. Leer y escribir bien da herramientas para pensar, expresarse, defenderse y crecer. En comunidades rurales, donde las oportunidades son limitadas, la lectoescritura puede abrir puertas que de otra forma permanecerán cerradas.

11. ¿Qué implica los procesos de lectura y escritura para Usted como docente? Se debe conocer cómo los asume y explica, es la percepción base.

D1: No contestó.

D2: Implican compromiso, creatividad y mucha paciencia. Cada estudiante es un mundo, y los procesos son diferentes. Hay que observar, escuchar, probar distintas estrategias y estar dispuesto a cambiar el camino cuantas veces sea necesario.

D3: Para mí, como docente de educación especial, la lectura y la escritura son procesos fundamentales. No se trata solo de que los estudiantes lean palabras o escriban oraciones, sino de que puedan comunicarse, entender su entorno y expresar lo que sienten o piensan.

En mi caso, tengo que adaptarme a las necesidades de cada niño. A veces, ellos requieren más tiempo, materiales concretos o apoyo visual para poder avanzar. Asumo estos procesos como una forma de darles herramientas para que sean más independientes y seguros. Además, explicó la lectura y la escritura no solo como habilidades académicas, sino como algo que impacta en toda su vida: en cómo se relacionan, cómo se sienten y cómo aprenden otras cosas. Mi papel es acompañarlos paso a paso, respetando su ritmo y celebrando cada logro, por

pequeño que sea.

D4: Se debe conocer cómo los asume y explica, es la percepción base. Implica diseñar experiencias significativas, valorar la individualidad de cada niño y generar espacios ricos en lenguaje oral y escrito.

D5: Para mí, enseñar lectoescritura es también enseñar a creer en uno mismo, acompañar emocionalmente, y adaptarse cada día.

12. ¿Cuáles son las actividades que mayormente promueve en la clase, cómo, dé ejemplos...

- D1: En mi clase promuevo principalmente actividades que hagan de la lectura y la escritura procesos significativos, activos y relacionados con el entorno de los estudiantes. Me enfoco en que no solo aprendan la técnica, sino que encuentren sentido y disfruten del lenguaje. Algunas de las actividades más frecuentes son:
 - Lectura compartida y comentada.
 - Escritura libre o creativa
 - Juegos de palabras y conciencia fonológica.
 - Lectura de imágenes y secuencias

Lo importante es que vean la lectura y escritura como algo útil, divertido y personal.

D2: Promover la lectura en voz alta, dramatizaciones y escritura de textos sobre sus vidas. Por ejemplo, escriben recetas que hacen en casa, cartas a sus abuelos, y diarios con dibujos. También trabajamos con imágenes, canciones y juegos de palabras. A veces usamos objetos reales para escribir descripciones.

D3: En mi clase utilizo actividades prácticas y visuales, porque eso ayuda mucho a los estudiantes con necesidades educativas. Por ejemplo, uso tarjetas con imágenes y palabras para enseñar vocabulario, y trabajamos con cuentos sencillos que luego ellos pueden dramatizar o dibujar.

También hacemos juegos con letras, bingos, memorias, como formar palabras con letras móviles, buscar palabras que rimen o clasificar sonidos. Para escribir, me gusta usar el cuaderno de caligrafía.

Además, me gusta usar canciones, videos y materiales manipulativos, porque así ellos se mantienen motivados y participan con más interés. Siempre trato de que las actividades sean cortas, claras y con apoyo visual, para que todos puedan comprender y disfrutar el aprendizaje.

D4: Círculos de lectura, diarios personales, creación de cuentos, juegos de palabras, dramatizaciones, análisis de textos cortos. Por ejemplo, una vez hicimos un “noticiero” con noticias escritas por los niños.

D5: Promuevo mucho el uso de sonidos, rimas, juegos fonéticos. También lectura compartida, círculos de lectura, creación de cuentos en grupo, dramatizaciones. Usamos tarjetas, murales, dictados con imágenes y escritura funcional: cartas, avisos, recetas, todo con sentido

para ellos.

13. 4. ¿Qué parte de la enseñanza de la lectoescritura disfruta más? ¿Y cuál disfruta menos o le resulta más difícil?

D1: Lo que más disfruto de la enseñanza de la lectoescritura es ver el momento en que un estudiante se da cuenta de que puede leer o escribir algo por sí mismo.

Lo que me resulta más difícil es atender al mismo tiempo los distintos niveles dentro del aula, especialmente en contextos donde hay estudiantes que aún no reconocen letras, mientras otros ya leen oraciones completas.

D2: Disfruto mucho cuando los estudiantes logran leer algo por sí mismos y se emocionan. También cuando escriben algo propio y lo comparten. Lo que más me cuesta es cuando tengo varios estudiantes con dificultades fuertes y no tengo recursos ni tiempo suficiente para atenderlos como merecen.

D3: Lo que más disfruto es ver los pequeños logros de mis estudiantes. Cuando un niño que tenía miedo de leer logra reconocer una palabra o escribe su primera oración, eso me llena de alegría. Me gusta mucho trabajar con cuentos, juegos y actividades creativas, porque ellos aprenden sin darse cuenta y se sienten felices.

Lo que me resulta más difícil es cuando, a pesar del esfuerzo, algunos estudiantes se frustran porque no logran avanzar como quisieran. También es complicado cuando no hay suficientes recursos o tiempo para darles la atención individual que necesitan. Pero, aun así, trato de buscar estrategias y no rendirme, porque sé que cada paso, por pequeño que sea, cuenta

mucho en su proceso.

D4: Disfruto ver cuando los niños hacen conexiones entre lo que leen y su vida. Lo más difícil es enfrentar el desinterés o la frustración de los que tienen más dificultad.

D5: Promuevo mucho el uso de sonidos, rimas, juegos fonéticos. También lectura compartida, círculos de lectura, creación de cuentos en grupo, dramatizaciones. Usamos tarjetas, murales, dictados con imágenes y escritura funcional: cartas, avisos, recetas, todo con sentido para ellos.

Disfruto cuando los niños logran leer por sí mismos, cuando veo sus ojos brillar al comprender una historia. Lo más difícil para mí es no tener los recursos ni el apoyo suficiente para atender todos los casos, especialmente cuando hay estudiantes con barreras más profundas.

14. ¿Qué cree usted que es lo más importante que debe lograr un docente cuando enseña a leer y escribir?

D1: Lo más importante que debe lograr un docente al enseñar a leer y escribir es que el estudiante comprenda el sentido y la utilidad del lenguaje en su vida. Más allá de lo técnico, se trata de formar lectores y escritores que entiendan, se expresen, piensen y se sientan capaces.

D2: Que el estudiante se sienta capaz. Que vea que leer y escribir no es solo una obligación escolar, sino una forma de entender el mundo y expresarse. El docente debe lograr que el niño o niña confíe en sí mismo y se sienta acompañado.

D3: Creo que lo más importante es lograr que el estudiante se sienta capaz y motivado. Que no le tenga miedo a equivocarse, y que vea la lectura y la escritura como herramientas para

comunicarse y expresarse.

En educación especial, también es clave respetar el ritmo de cada niño, adaptar las estrategias y celebrar cada avance. No se trata solo de que lean o escriban bien, sino de que confíen en ellos mismos y disfruten el proceso de aprender.

D4: Que el estudiante vea la lectura y escritura como herramientas útiles y placenteras, no como una obligación. Lograr autonomía y disfrute.

D5: Lograr que el estudiante crea en sí mismo. Que no le tenga miedo al error y entienda que leer y escribir es para su vida. Que no es solo tarea o examen, es herramienta para soñar, defender sus ideas y avanzar en cualquier camino.

Bloque 3: Temores, Frustraciones y Desafíos Enfrentados

15. ¿Qué situaciones le generan más preocupación cuando trabaja la lectura y escritura con sus estudiantes?

D1: Una de las situaciones que más me preocupa al trabajar la lectura y la escritura con mis estudiantes es la gran diversidad de niveles de competencia que presentan. En un mismo grupo puede haber estudiantes que ya leen y escriben con fluidez, mientras otros apenas están reconociendo las letras o formando palabras. Esto me obliga a buscar estrategias diferenciadas constantemente para poder atender a todos de forma justa y significativa.

D2: Me preocupa cuando un estudiante no avanza, a pesar de todo el esfuerzo. También me preocupa que muchos no tengan quien los apoye en casa. Me genera angustia cuando identificó una posible dificultad, pero no hay acceso a diagnósticos ni a profesionales que puedan

orientar.

D3: Me preocupa mucho cuando veo que un estudiante no avanza como se espera, aunque se le esté apoyando. A veces noto que se frustran o pierden el interés, y eso me duele, porque sé que están haciendo un gran esfuerzo.

También me preocupa cuando la familia no se involucra, porque el trabajo en casa es muy importante para reforzar lo que hacemos en el aula.

D4: Que los estudiantes memoricen sin comprender. También me preocupa cuando el entorno familiar no apoya el desarrollo lector.

D5: Me preocupa cuando un estudiante no avanza y sé que en casa no hay quien lo apoye. También cuando hay barreras del lenguaje y no tengo los medios para atenderlo bien. Me duele cuando siento que estoy sola ante una situación muy compleja.

16. ¿Ha habido momentos en los que haya sentido que no logró los resultados esperados?
¿Qué cree que influyó en eso?

D1: Sí, como docente en una escuela unidocente, ha habido momentos en los que he sentido que no logré los resultados esperados en la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta percepción muchas veces está relacionada con las múltiples responsabilidades que debo asumir como, atender a estudiantes de distintos niveles al mismo tiempo, cumplir con tareas administrativas y planificar clases diferenciadas con recursos limitados.

D2: Sí, especialmente después de la pandemia. Algunos estudiantes llegaron con un rezago enorme. Hice todo lo posible, pero algunos no lograron lo que esperaba. Incluyeron la

falta de conectividad, el desinterés de algunas familias y el contexto de pobreza que enfrentan.

D3: Sí, ha habido momentos en los que sentí que no logré los resultados que esperaba con algunos estudiantes. A veces uno pone mucho empeño, planea actividades, adapta materiales, y aun así el progreso es muy lento o casi no se nota. Creo que influyen varios factores. Por ejemplo, el nivel de dificultad que tiene cada niño, la falta de apoyo en casa, o incluso el estado emocional del estudiante.

D4: Sí, especialmente durante la virtualidad. El acceso limitado a la tecnología y falta de acompañamiento familiar influyeron mucho.

D5: Sí, muchas veces. Especialmente después de la pandemia, cuando el rezago fue muy marcado. Hice mucho por recuperarme, pero algunos no lograron nivelarse. Creo que incluyeron la falta de recursos, la poca conexión familiar y la inestabilidad emocional de muchos niños.

17. ¿Ha sentido temor o inseguridad en este proceso? ¿Por qué?

D1: Sí, he sentido temor e inseguridad en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente por el gran compromiso que implica lograr que cada estudiante aprenda a leer y escribir de forma significativa. En el contexto de una escuela unidocente, esa presión se intensifica, ya que soy responsable de múltiples niveles al mismo tiempo y no siempre cuento con los apoyos o recursos necesarios.

Uno de los temores más frecuentes es no estar atendiendo adecuadamente a todos los estudiantes, especialmente a quienes tienen más dificultades o requieren una atención más personalizada.

D2: Sí, cuando me toca trabajar con niños con necesidades específicas y no tengo formación especializada para ello. También me siento insegura cuando tengo que aplicar nuevas metodologías sin saber si van a funcionar o si estoy haciendo lo correcto.

D3: Sí, al ver que algún estudiante no avanza por más que técnicas y estrategias se le den.

D4: Claro, al enfrentar grupos con alto rezago, poca motivación o cuando me tocó un grupo de primer grado con 4 estudiantes con TEA y TDAH, sin ninguna preparación en esos temas. Me correspondió buscar ayuda por mi cuenta. Uno duda si está haciendo lo suficiente.

D5: Sí, sobre todo cuando enfrentó situaciones nuevas, como un estudiante con una condición que no comprendo del todo. También me cuesta cuando debo usar tecnología y no tengo ni el equipo ni la formación. Pero siempre busco apoyo o investigo por mi cuenta.

18. ¿Hay algo que le cause frustración o le reste motivación al enseñar lectura y escritura?

D1: Como bien lo venía diciendo anteriormente, una de las principales fuentes de frustración es no contar con el tiempo suficiente para atender de manera individualizada a cada estudiante, ya que debo dividir mi atención entre distintos niveles y también cumplir con tareas administrativas. Esto me hace sentir que, aunque tenga buenas estrategias y planificación, no siempre puedo dar el seguimiento necesario a cada proceso de aprendizaje. También resulta desmotivante cuando los estudiantes no muestran interés o cuando se enfrentan a barreras externas como la falta de apoyo en casa, inasistencia frecuente o poco acceso a materiales adecuados. Ver que esas condiciones externas afectan su progreso, a pesar del esfuerzo en el aula, puede ser

desalentador.

D2: Me frustra que muchas veces se espere que el docente lo resuelva todo sin apoyo. Que no se reconozca el esfuerzo que hay detrás de cada avance. También me desanima ver que algunos estudiantes tienen mucho potencial, pero no reciben el respaldo en casa.

D3: La falta de interés por parte de los estudiantes.

D4: El poco reconocimiento al trabajo docente y la burocracia que limita la creatividad y el tiempo para planear bien.

D5: Sí, la falta de reconocimiento y la sobrecarga. Es frustrante ver que uno da todo y a veces no se valora. También duele cuando los estudiantes tienen mucho potencial, pero el entorno no los acompaña y terminan abandonando el proceso.

Bloque 4: Apoyos, Estrategias y Herramientas Utilizadas

19. ¿Qué estrategias ha encontrado más útiles para enseñar lectura y escritura?

D1: Una de las estrategias que he encontrado más útiles para enseñar lectura y escritura en el contexto unidocente es el uso de actividades diferenciadas que respondan a los distintos niveles de los estudiantes, como el trabajo por rincones y el uso de textos significativos. También han sido muy efectivas la lectura compartida, la escritura libre y los juegos didácticos, ya que fomentan la participación activa y la motivación. Adaptar las metodologías al ritmo de cada estudiante y conectar el aprendizaje con su entorno ha sido clave para lograr avances significativos.

D2: Las que se adaptan a sus intereses y niveles. Por ejemplo, los cuentos creados entre todos, el uso del alfabeto móvil, juegos de palabras, lectura de imágenes y escritura con apoyo de dibujos. También me funcionan los rincones de lectura, las fichas diferenciadas y las actividades multisensoriales.

D3: He encontrado muy útiles las estrategias visuales y manipulativas. Por ejemplo, uso tarjetas con imágenes y palabras, letras móviles para formar palabras, bingos de palabras, memorias y cuentos con pictogramas. Esto ayuda mucho a que los estudiantes comprendan mejor. También me ha funcionado usar canciones, juegos de rimas y dramatizaciones, porque hacen que el aprendizaje sea divertido y significativo. Además, siempre trato de reforzar lo positivo, motivarlos y adaptar cada actividad a sus intereses y capacidades.

D4: Uso la lectura compartida, escritura libre, trabajo por proyectos, y evaluación diagnóstica constante. También incorpora herramientas digitales y juegos interactivos.

D5: El método fonético ha sido esencial. También el uso de cuentos, canciones, dramatizaciones, tarjetas ilustradas, escritura funcional y rincones de lectura. Me gusta combinar lo lúdico con la estructura, para lograr que el aprendizaje se sostenga.

20. ¿Cómo responde cuando un estudiante presenta dificultades o se desmotiva?

D1: Cuando un estudiante presenta dificultades o se desmotiva, responde con empatía y adaptando las actividades a su nivel. Utilizar apoyos visuales, juegos y temáticas de su interés para reactivar su motivación, y reforzar sus pequeños logros para fortalecer su autoestima. Además, mantengo comunicación con la familia y le brindó acompañamiento cercano,

procurando que se sienta valorado y apoyado en todo momento.

D2: Trato de hablar con él o ella, entender qué pasa. Reduzco la dificultad de las actividades, doy más tiempo, y me aseguro de celebrar cualquier avance, por mínimo que sea. Busco maneras de hacer que el aprendizaje le resulte más agradable y significativo. Si es necesario, lo canalizo con orientación o busco ayuda externa.

D3: Siempre lo motivó a seguir adelante, que es capaz de hacerlo.

D4: 1. Con escucha, paciencia y reforzamiento positivo. Cambio la estrategia, adapto los recursos y, si es necesario, buscar apoyo interdisciplinario.

D5: Me acerco, lo escucho y busco qué lo está bloqueando. A veces solo necesita seguridad. Cambio la estrategia, reduzco la dificultad o le doy tareas más significativas. Y si veo que necesita más, canalizo con orientación. Pero nunca dejo que se sienta solo

21. ¿Ha sentido que le ha faltado apoyo o herramientas para abordar estos procesos?
¿Qué tipo de apoyo considera necesario?

D1: Sí, en ocasiones he sentido que me ha faltado apoyo y herramientas para enseñar lectura y escritura, especialmente por las condiciones de una escuela unidocente. Considero necesario contar con más recursos didácticos, acompañamiento pedagógico, capacitaciones contextualizadas y apoyo institucional que permitan atender mejor la diversidad del aula y fortalecer mi labor docente.

D2: Sí, cuando me toca trabajar con niños con necesidades específicas y no tengo formación especializada para ello. También me siento insegura cuando tengo que aplicar nuevas

metodologías sin saber si van a funcionar o si estoy haciendo lo correcto.

D3: Apoyo familiar.

D4: Sí, especialmente en casos con necesidades especiales. Se necesitan más recursos humanos especializados, libros adecuados y espacios de formación continua.

D5: No contestó.

Bloque 5: Reflexión Personal y Propuestas de Mejora

22. Si pudiera cambiar algo en su forma de enseñar lectura y escritura, ¿qué sería y por qué?

D1: Si pudiera cambiar algo en mi forma de enseñar lectura y escritura, sería dedicar más tiempo a la atención individualizada de cada estudiante. Esto porque en una escuela unidocente, la diversidad de niveles y las múltiples responsabilidades dificultan ofrecer el acompañamiento personalizado que muchos niños necesitan para avanzar a su propio ritmo. También me gustaría incorporar más recursos didácticos variados y tecnología educativa que hagan las clases más dinámicas y motivadoras, adaptadas a los intereses y contextos de los estudiantes. Estos cambios ayudarían a mejorar la comprensión, la motivación y el desarrollo integral de la lectoescritura, haciendo el proceso más efectivo y significativo para cada estudiante.

D2: No contestó.

D3: No contestó.

D4: 1. Incorporaría más tiempo para la lectura libre y menos presión para cumplir

objetivos rígidos. Dejar que los niños disfruten de leer sin estar midiendo todo.

D5: No contestó.

23. ¿Qué mensaje le daría a un docente que está empezando a enseñar lectoescritura por primera vez?

D1: Le diría que enseñar lectoescritura es un desafío grande pero también una de las tareas más valiosas y gratificantes como docente. Que tenga paciencia consigo mismo y con sus estudiantes, porque cada niño aprende a su ritmo y el progreso muchas veces es gradual. Es importante ser flexible y creativo, adaptar las estrategias según las necesidades y contextos de los estudiantes. También que recuerde que los pequeños logros cuentan y que su papel como guía es fundamental para abrirles la puerta al mundo de la lectura y la escritura, herramientas clave para su desarrollo personal y social. Finalmente, que mantenga la motivación y el amor por la enseñanza, porque eso se transmite y puede hacer una gran diferencia en la vida de sus estudiantes.

D2: No contestó.

D3: Le diría que tenga mucha paciencia y que confíe en el proceso. Enseñar la lectoescritura no siempre es rápido ni fácil, pero es una labor hermosa y muy significativa. Cada estudiante aprende a su ritmo, y lo importante es acompañarlos con cariño, creatividad y constancia. También le diría que celebre cada pequeño logro, que escuche a sus estudiantes y que no tenga miedo de probar diferentes estrategias. Lo más importante es que los niños se sientan seguros, motivados y felices de aprender. Y, sobre todo, que no se rinda. Porque, aunque los

resultados no siempre se ven de inmediato, lo que uno siembra con amor y dedicación, da fruto tarde o temprano.

D4:1. Que no subestimen el poder de una historia bien contada. Que enseñen con amor, paciencia y respeten el ritmo de cada estudiante. El progreso llega, y cada letra enseñada vale oro.

D5: No contestó.

Pregunta de Cierre:

¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre su experiencia enseñando lectura y escritura?

D1: Sí, me gustaría compartir que enseñar lectura y escritura ha sido una de las experiencias más enriquecedoras y desafiantes de mi labor docente. Cada estudiante avanza a su ritmo, y acompañarlos en ese proceso me ha enseñado a ser más paciente, flexible y observadora. He descubierto que conectar los contenidos con su realidad y sus intereses hace una gran diferencia. Aunque a veces hay frustraciones o limitaciones, ver a un estudiante lograr leer su primera palabra o escribir su primera oración con seguridad, es profundamente gratificante. Esa es la verdadera recompensa de esta tarea.

D2: No contestó.

D3: No contestó.

D4: Sí, enseñar lectura y escritura no es solo enseñar letras. Es acompañar procesos de vida. Es formar ciudadanos críticos, sensibles y capaces de expresarse. Y eso es un privilegio.

D5: No contestó.

Entrevista semi estructurada (D6, D7, D8, D9, D10)

1. ¿Cuál ha sido su trayectoria docente hasta el momento? (Incluya cuántos años lleva en la docencia, niveles que ha trabajado y en qué centros educativos).

D6: Llevo 21 años en la docencia, todos en el Ministerio de Educación Pública. He trabajado principalmente con estudiantes de I y II ciclo, especialmente en primero, segundo y tercer grado. Durante este tiempo trabajé en la Escuela Los Jocotes y actualmente en la Escuela Julio Acosta García. Mi experiencia ha estado centrada en contextos rurales, lo que me ha permitido desarrollar una mirada más cercana a las necesidades del estudiantado y de sus comunidades.

D7: Llevo 22 años en la docencia, la mayoría de ellos en contextos rurales. He trabajado principalmente en I y II ciclo de la educación general básica. Empecé en una escolita unidocente en Guanacaste, y desde hace 16 años trabajó en la Escuela, Julio Acosta García. Cada lugar me ha enseñado algo distinto, especialmente sobre cómo adaptar mi enseñanza a las realidades del entorno.

D8: Llevo 4 años en la docencia. Inicé en escuelas unidocentes con pocos estudiantes, donde no aplicaba adecuaciones curriculares. Actualmente trabajo en la Escuela Julio Acosta

García, en doble jornada, con grupos de aproximadamente 20 estudiantes en tercer año.

D9: Llevó 5 años en la docencia y los niveles que he trabajado son 1 y 2 grados.

D10: Llevo 25 años en la docencia. He trabajado mayoritariamente en I ciclo, aunque también he tenido experiencias en II ciclo, especialmente en tercer grado. Inicié en una escuela unidocente en una zona muy rural del cantón de Nandayure Escuela Camaronal, donde laboré durante 8 años, pasé por varias instituciones más y desde el 2016 he laborado como D1, D2 y D3. Actualmente laboro en la Escuela Julio Acosta García, DRE Peninsular. Cada experiencia me ha enseñado distintas formas de abordar la enseñanza de la lectoescritura.

2. ¿Cómo describiría su experiencia enseñando lectoescritura en el contexto de su institución actual?

D6: Mi experiencia enseñando lectoescritura ha sido muy enriquecedora, aunque también retadora. Trabajo con grupos diversos, donde algunos niños y niñas ya tienen bases desde casa, pero otros llegan sin exposición previa a la lectura o escritura. Esto me obliga a adaptar constantemente las estrategias, utilizar materiales variados y hacer un acompañamiento muy cercano y personalizado. A pesar de los desafíos, me apasiona ver el progreso de los estudiantes cuando logran escribir sus primeras palabras o leer con fluidez.

D7: Ha sido un proceso desafiante. En mi institución actual, muchos estudiantes llegan con poco estímulo lector desde casa, lo que hace que el proceso sea más lento. Sin embargo, también he visto cómo, con estrategias adecuadas y mucha paciencia, logran avances

significativos. No siempre es lineal, y a veces me frustro, pero también me emociona ver cuando un niño logra leer su primera palabra.

D8: Ha sido una experiencia enriquecedora, pero también muy desafiante. Me enfrento a muchas dificultades, especialmente por la diversidad de niveles en el aula y la falta de apoyo familiar. A veces me siento limitada en cuanto a estrategias y recursos.

D9: Ha sido una experiencia enriquecedora, aunque también existen dificultades en el aprendizaje en lectoescritura.

D10: Ha sido una experiencia enriquecedora pero también retadora. Trabajo con un grupo muy diverso, donde hay estudiantes que aprenden rápido y otros que requieren mucho acompañamiento. La falta de recursos en casa y la poca exposición previa a textos son factores que afectan el proceso. Sin embargo, en la institución contamos con buena disposición de los colegas y buscamos estrategias para compensar esas limitaciones.

3. ¿Qué características considera que tiene el estudiantado con el que trabaja actualmente, especialmente en relación con su proceso de lectoescritura?

D6: El estudiantado con el que trabajo es diverso en muchos sentidos. Algunos niños presentan un gran entusiasmo por aprender y cuentan con apoyo en casa, lo que acelera su desarrollo en la lectoescritura. Sin embargo, también hay quienes enfrentan dificultades como falta de estimulación temprana, poco acceso a libros, o situaciones familiares complejas. Esto se refleja en la manera en que se aproximan al proceso: unos avanzan con rapidez, mientras otros

necesitan más tiempo, paciencia y estrategias diferenciadas.

D7: Son niños muy creativos, con una gran capacidad para aprender a través del juego y la exploración. Sin embargo, muchos presentan dificultades en la conciencia fonológica y en la motricidad fina. Algunos tienen poco vocabulario oral, lo que también afecta su comprensión lectora. Hay una gran diversidad de niveles, incluso dentro del mismo grado.

D8: Hay una gran diversidad. Algunos estudiantes muestran interés y logran avances, pero otros presentan dificultades importantes. Muchos no reciben apoyo en casa, lo que afecta su progreso. Además, hay diferencias marcadas en el ritmo de aprendizaje.

D9: La mayoría muestra motivación e interés por la lectura y escritura, reconoce el grafema y fonema, conciencia fonológica y comprensión lectora, entre otras.

D10: Son estudiantes curiosos, con muchas ganas de aprender, pero también con grandes diferencias en cuanto a habilidades lingüísticas. Algunos llegan con buen nivel de vocabulario, otros con rezagos en el habla. Muchos no tienen el hábito de escuchar cuentos o leer en casa, lo que hace que se deba iniciar desde lo más básico, incluso en segundo ciclo.

4. ¿Qué factores del entorno (comunidad, recursos, apoyo institucional) influyen en su forma de enseñar lectoescritura?

D6: El entorno influye bastante en mi forma de enseñar. Por ejemplo, al ser una comunidad rural, no siempre contamos con todos los recursos tecnológicos o materiales que sería ideal tener. Aun así, la comunidad muestra mucho compromiso y colaboración, lo cual es una

fortaleza. En cuanto al apoyo institucional, siento que se ha mejorado en aspectos como capacitaciones y acompañamiento pedagógico, aunque aún hay espacio para fortalecer el acceso a materiales didácticos y tiempo para la planificación colaborativa.

D7: La comunidad tiene recursos limitados: pocas bibliotecas, acceso restringido a internet y escaso acompañamiento familiar. Sin embargo, hay un fuerte sentido de comunidad y los niños tienen muchas ganas de aprender. El apoyo institucional ha sido irregular; a veces contamos con materiales, otras veces no. Eso me ha obligado a ser muy creativa y a reutilizar recursos.

D8: La falta de recursos didácticos y el escaso acompañamiento familiar influyen mucho. Trabajo con lo que tengo, recurriendo a actividades sencillas y repetitivas. Me cuesta aplicar estrategias diferenciadas por la carga de trabajo y la falta de formación específica.

D9: En cuanto a los factores de recursos una forma de enseñanza de la lectoescritura es mediante actividades lúdicas en donde se implemente estrategias para todo tipo de aprendizaje visual, kinestésico, auditivo, entre otros.

D10: La comunidad es colaboradora, pero en muchos hogares no hay libros, ni acceso a internet. Eso limita el apoyo fuera del aula. A nivel institucional, tenemos compromiso del equipo docente, aunque a veces sentimos que falta apoyo externo, como profesionales en psicopedagogía o materiales concretos. Estos factores me llevan a adaptar mucho mi metodología, buscando que lo que hacemos en clase sea lo más completo y accesible posible.

Sección 2: Formación y percepción profesional

5. ¿Qué formación considera usted que ha sido clave para su práctica docente en lectoescritura? ¿Cómo valora esa formación?

D6: La formación que considero clave ha sido la recibida durante mi carrera universitaria y en los cursos ofrecidos por el MEP, especialmente aquellos enfocados en metodologías activas, comprensión lectora y producción escrita. Valoro mucho esa formación, ya que me brindó herramientas teóricas y prácticas que uso día a día en el aula. No obstante, también reconozco que la verdadera comprensión llega cuando se aplica en contextos reales con estudiantes diversos.

D7: Un curso sobre conciencia fonológica que tomé hace unos años fue un antes y un después. Me ayudó a entender que antes de leer, los niños necesitan desarrollar habilidades previas. También valoro mucho los talleres sobre aprendizaje basado en proyectos, que me han permitido integrar la lectoescritura con otras áreas.

D8: No he recibido formación específica en lectoescritura desde que egresé. Lo que aprendí en la universidad fue muy general. Siento que me hace falta una preparación más práctica y enfocada en la atención a la diversidad.

D9: La formación es esencial en este proceso, debido a que uno como docente debe ir más allá en proceso de lectoescritura no verlo como un proceso mecánico, sino implementar estrategias lúdicas que despierten en las personas estudiantes la motivación e interés en aprender.

El reconocer que existe la diversidad donde cada niño o niña es diferente que tiene distinto tipo y ritmo de aprendizaje.

D10: La formación más significativa ha sido la recibida en talleres prácticos ofrecidos por asesores pedagógicos y programas regionales. Aunque en la universidad recibí fundamentos teóricos valiosos, considero que las capacitaciones centradas en la realidad del aula me han sido más útiles. Las valoro mucho porque me han enseñado estrategias concretas que puedo aplicar según las necesidades de mi grupo.

6. ¿Ha recibido alguna capacitación reciente sobre enseñanza de la lectoescritura? Si es así, ¿cómo valora su utilidad para su realidad en el aula?

D6: Sí, he participado en varias capacitaciones organizadas por el MEP y por la Dirección Regional. Una de las más recientes abordó el enfoque por procesos para la lectoescritura. Considero que estas capacitaciones han sido útiles, aunque a veces siento que están muy centradas en lo ideal y poco contextualizadas. Aun así, me han permitido renovar estrategias, reflexionar sobre mi práctica y adaptar los contenidos a las características de mi grupo.

D7: Sí, el año pasado participé en una capacitación sobre el enfoque por competencias en lectoescritura. Fue útil en teoría, pero me costó aplicarlo tal cual en mi contexto. Aun así, tomé algunas ideas que adapté a mi realidad.

D8: No contestó.

D9: No contestó.

D10: Sí, participé recientemente en una capacitación sobre conciencia fonológica y lectura comprensiva. Fue bastante provechosa porque incluía ejemplos reales, actividades lúdicas y materiales adaptables. Me ayudó a renovar algunas estrategias que ya venía utilizando y a reforzar el uso de juegos de palabras y rutinas de lectura diaria.

7. ¿Qué aspectos siente que le gustaría fortalecer en su formación para mejorar su práctica en lectoescritura?

D6: Me gustaría fortalecer mis conocimientos en el abordaje de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas específicas y en estrategias para fomentar la motivación lectora. Siento que a veces me faltan herramientas para atender de forma más efectiva a quienes presentan rezago, y también deseo incorporar más enfoques lúdicos y tecnológicos que respondan a los intereses de los niños de hoy.

D7: Me gustaría aprender más sobre estrategias para estudiantes con dislexia o dificultades específicas del aprendizaje. A veces siento que no tengo suficientes herramientas para apoyarlos de forma efectiva.

D8: Me gustaría aprender a aplicar adecuaciones curriculares y conocer estrategias más efectivas para atender a estudiantes con dificultades. También me interesa mejorar el manejo de grupo, ya que eso afecta directamente el proceso de enseñanza.

D9: Conocer más estrategias que fortalezcan el proceso de lectoescritura.

D10: Me gustaría fortalecer mis conocimientos en atención a la diversidad, sobre todo en cómo adaptar la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes con trastornos del lenguaje o con bajo nivel de comprensión. También siento que necesito más formación en el uso de recursos digitales que apoyen estos procesos, especialmente porque algunos estudiantes se sienten más motivados cuando se trabaja con tecnología.

Sección 3: Enfoques y estrategias.

8. ¿Qué enfoque metodológico utiliza usted actualmente para enseñar lectoescritura y por qué lo considera adecuado?

D6: Actualmente utilizo un enfoque equilibrado, que combina el método fonético con estrategias globales, constructivistas y basadas en el enfoque por procesos. Me parece adecuado porque permite atender la diversidad en el aula: algunos niños requieren trabajar desde el sonido y la estructura de las palabras, mientras otros se benefician más de la comprensión del texto como un todo. Este enfoque me da flexibilidad para adaptar la enseñanza al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.

D7: Usó un enfoque equilibrado que combina el método fonético con el enfoque global. Me parece adecuado porque permite atender diferentes estilos de aprendizaje. Algunos niños necesitan descomponer las palabras, otros aprenden mejor con palabras completas y significativas.

D8: Utilizó principalmente el enfoque fonológico, porque es el que más conozco. Me

parece útil para que los estudiantes reconozcan los sonidos y formen palabras, aunque reconozco que no siempre es suficiente para todos los casos.

D9: Enfoque fonológico, debido a que es un enfoque donde el niño o la niña aprende el sonido de la letra y la va relacionando con las demás vocales. Es un enfoque que va paso a paso hasta que la persona estudiante es capaz de leer palabras e incluso oraciones.

D10: Utilizó un enfoque centrado en la funcionalidad del lenguaje, basado en situaciones comunicativas reales. Me apoyo mucho en el enfoque constructivista, pero también integró elementos del enfoque comunicativo y del método silábico cuando es necesario. Lo considero adecuado porque se ajusta a las realidades de mis estudiantes: les permite ver el lenguaje como algo útil, que se usa para resolver problemas, expresarse y relacionarse con su entorno.

9. ¿Qué estrategias o actividades utiliza con más frecuencia en el aula para fomentar la lectura y la escritura? ¿Por qué?

D6: Utilizó con frecuencia la lectura compartida, los cuentos dramatizados, los dictados creativos, el uso de imágenes secuenciales, y los rincones de lectura y escritura. Estas actividades fomentan la participación del estudiantado, desarrollan la comprensión y motivan el gusto por la lectura. Además, suelo promover la producción de textos personales, como diarios o cartas, porque permiten a los niños expresarse desde sus experiencias, lo cual refuerza el vínculo entre lenguaje y vida cotidiana.

D7: Utilizo mucho los cuentos dramatizados, juegos de sonidos, escritura libre y diarios

personales. También hacemos “lecturas compartidas” donde los niños leen en parejas. Estas actividades fomentan la participación y reducen el miedo al error.

D8: Uso dictados, copias, lectura en voz alta y ejercicios del libro de texto. A veces intento incorporar juegos de palabras, pero me cuesta planificar actividades más variadas por falta de tiempo y experiencia.

D9: Las estrategias son lúdicas, esto debido a que el proceso de lectura y escritura es un proceso complejo, donde considero que no deber ser un proceso donde los niños y las niñas se deben sentir con incertidumbre, sino que al contrario deben sentirse seguros y con motivación y el juego es parte de lo que ellos siempre realizan. Por lo tanto, creo que es la estrategia que más se adapta a sus necesidades.

D10: Trabajo mucho con el “texto generador” y la lectura de imágenes. También usamos la escritura colectiva de cuentos y noticias, y hago dictados contextualizados. Fomento la creación de carteles, recetas, cartas, y pequeños diarios personales. Estas actividades conectan la lectura y escritura con experiencias reales de los estudiantes, lo cual hace que estén más motivados. Además, al trabajar en grupo, se apoyan entre ellos y fortalecen su confianza.

10. ¿Cómo atiende la diversidad de niveles en lectoescritura dentro del aula? ¿Qué tan efectivo considera ese abordaje?

D6: Para atender la diversidad, aplicó actividades diferenciadas, trabajo en grupos pequeños, y utilizó materiales con distintos niveles de complejidad. También asignó tutorías

entre pares y brindó acompañamiento más cercano a quienes lo requieren. Considero que este abordaje es efectivo en la medida en que me permite mantener la inclusión y asegurar avances individuales, aunque requiere mucha planificación, creatividad y manejo del tiempo.

D7: Trabajo por rincones y agrupó a los estudiantes según su nivel. A veces es difícil porque no siempre tengo tiempo para atender a todos como quisiera. Pero he visto avances, especialmente cuando los estudiantes se sienten acompañados y no juzgados.

D8: Me cuesta mucho atender la diversidad. Trato de adaptar algunas actividades, pero no siempre sé cómo hacerlo correctamente. Siento que mi abordaje no es del todo efectivo, y eso me genera frustración.

D9: Esa diversidad que existe es compleja, pero lo que trato es comprender las necesidades de cada uno y abordarlo de forma diferente.

D10: Divido las actividades en niveles, y en algunos momentos organizo grupos de trabajo por afinidad o por nivel de avance. Me apoyo en fichas diferenciadas, lectura guiada y en los apoyos visuales. También doy más acompañamiento a quienes están en niveles iniciales, mientras propongo retos adicionales a los más avanzados. Considero que es una estrategia efectiva, aunque reconozco que requiere mucha planificación y, a veces, apoyo adicional que no siempre se tiene.

11. ¿Cómo incorpora los intereses y el contexto de los estudiantes en su enseñanza de lectoescritura?

D6: Trato de partir de sus realidades y vivencias. Por ejemplo, utilizo temas cercanos a su entorno: la pesca, la familia, los animales del lugar, tradiciones de la comunidad, entre otros. También doy espacio a que compartan historias personales o familiares. Esto genera más conexión con los textos y hace que el aprendizaje sea más significativo. En lectoescritura, el vínculo emocional con lo que se lee o escribe es clave para mantener la motivación.

D7: Parto de sus experiencias: hablamos de la pesca, de los animales del bosque, de las fiestas del pueblo. También les dejo elegir temas para escribir. Cuando el contenido les resulta cercano, se involucran más.

D8: Lo hago de forma limitada. A veces uso temas que les llaman la atención, pero no siempre logré conectar los contenidos con su realidad. Me gustaría mejorar en ese aspecto.

D9: Los incorporó realizando actividades con temáticas diferentes un ejemplo de ello es haciendo diversas actividades como estaciones, donde se aborda la lectoescritura de diferentes formas.

D10: Tomó como punto de partida sus vivencias, gustos y tradiciones familiares. Por ejemplo, trabajamos textos sobre pesca, animales de la zona, comidas típicas y fiestas locales. También permito que elijan qué temas quieren escribir o leer, dentro de un marco que respeta los objetivos del currículo. Incluir sus intereses no solo facilita el aprendizaje, sino que fortalece el vínculo afectivo con el proceso.

Sección 4: Percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

12. ¿Cómo percibe usted el avance o progreso de sus estudiantes en lectoescritura? ¿Qué factores considera que lo favorecen o dificultan?

D6: Percibo que el progreso de mis estudiantes en lectoescritura es variable. Hay niños y niñas que avanzan de manera constante, pero también hay quienes requieren más tiempo y apoyo. Factores que favorecen el avance son el acompañamiento familiar, el acceso a materiales de lectura en casa, y el entusiasmo que puedan sentir por aprender. Entre los factores que dificultan destacó la falta de apoyo en el hogar, las dificultades de atención, y las condiciones socioeconómicas que limitan el acceso a recursos.

D7: Es lento pero constante. Algunos avanzan rápido, otros necesitan más tiempo. Factores como el apoyo familiar, la motivación y la autoestima influyen mucho. También influye mi capacidad para adaptar las estrategias.

D8: El progreso es lento y desigual. La falta de recursos, el poco apoyo familiar y la diversidad de niveles dificultan mucho el proceso. Además, siento que me faltan herramientas para apoyar mejor a quienes más lo necesitan.

D9: Según los datos del estado de la educación, no son datos que favorezcan en el proceso de lectoescritura esto deja en evidencia que hay muchas acciones que realizar. Entre los factores que dificultan es falta de recursos, debido a que únicamente lo que se ofrece como material son copias, donde considero que, aunque se utiliza no es muy favorable en este proceso ya que se vuelve un proceso muy mecánico y rígido, se debería de brindar diferentes recursos lúdicos. Además, la falta de compromiso de las personas docentes en entender la diversidad de

estudiantes que hay en su aula.

D10: El avance es generalmente positivo, aunque bastante desigual. Hay estudiantes que muestran gran interés y progresan rápidamente, mientras que otros requieren más acompañamiento y estrategias diferenciadas. Factores que favorecen el progreso incluyen la motivación personal del niño o niña, el acompañamiento familiar, y la constancia en la práctica. Por otro lado, lo que más dificulta es la falta de hábitos lectores en casa, el escaso acceso a materiales impresos, y algunas situaciones emocionales que afectan su concentración.

13. ¿Qué significado tiene para usted enseñar lectoescritura en un contexto rural?

D6: Enseñar la lectoescritura en un contexto rural significa para mí una gran responsabilidad y un privilegio. Sé que, para muchos de mis estudiantes, el aula es el principal —y a veces único— espacio donde se exponen a libros, cuentos y escritura. Por eso trato de que cada día cuente, de que descubran el valor de la palabra como herramienta para comunicarse, aprender y transformar su realidad. Siento que estoy sembrando una base fundamental para su desarrollo personal y académico.

D7: Es una responsabilidad enorme. Sé que, para muchos niños, la escuela es el único lugar donde tienen contacto con los libros. Enseñarles a leer y escribir es darles una herramienta para transformar su realidad.

D8: Tiene un gran valor, porque sé que para muchos estudiantes esta es su única oportunidad de acceder a una educación de calidad. Pero también implica muchos retos,

especialmente cuando no hay apoyo en casa ni recursos suficientes.

D9: Tiene mucho significado, debido a que la educación es el único vehículo de movilidad social, donde muchas veces es ese contexto hay muchas dificultades económicas, padres que no han tenido alguna formación formal, donde es fundamental brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para alcanzar esa movilidad y una de ellas es la lectura y escritura.

D10: Enseñar la lectoescritura en un contexto rural tiene un valor inmenso para mí. Siento que estoy dando herramientas esenciales para la vida, especialmente en comunidades donde las oportunidades educativas y laborales son más limitadas. Es contribuir directamente a la equidad, porque cuando un niño o niña aprende a leer y escribir bien, está más preparado para enfrentar cualquier reto futuro, independientemente de su entorno.

14. ¿Qué dificultades enfrenta al mediar el aprendizaje de la lectoescritura y cómo las abordan?

D6: Una de las principales dificultades es la falta de hábitos lectores en casa y la escasa exposición a textos desde edades tempranas. También enfrentó el reto de atender diferentes ritmos de aprendizaje dentro del mismo grupo. Para abordarlas, utilizo materiales diversos, ajustar los objetivos según las necesidades individuales, y establecer comunicación constante con las familias para que se involucren más. A nivel pedagógico, incorporé juegos, dramatizaciones y tecnología cuando es posible, para hacer más atractiva la enseñanza.

D7: La falta de materiales, la poca participación de algunas familias y la diversidad de niveles son retos constantes. Los enfrento con creatividad y mucha paciencia. A veces también con frustración, pero trato de no rendirme.

D8: La principal dificultad es la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Trato de hacer adaptaciones, pero no siempre sé cómo. Me esfuerzo por atender a todos, aunque a veces me siento rebasada.

D9: Diversidad en los estilos y ritmo de aprendizaje, trato de abordar las necesidades de forma distinta y comprendiendo el tipo y forma de aprendizaje que mejor se adapte a sus necesidades.

D10: La principal dificultad es la falta de recursos en el entorno familiar. Muchos niños no tienen libros, y algunos ni siquiera tienen con quién practicar lectura en casa. Para abordar esto, en clase aprovecho al máximo cada momento disponible, creo mis propios materiales y mantengo una pequeña biblioteca de aula con préstamos semanales. También establezco rutinas de lectura diaria y trabajo mucho la motivación a través de textos significativos.

15. ¿Qué elementos del currículo considera adecuados o inadecuados para enseñar lectoescritura en su contexto?

D6: Considero que el currículo propone buenas intenciones, especialmente en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas y al enfoque por procesos. Sin embargo, a veces es poco realista en cuanto a los tiempos y recursos disponibles en las zonas rurales. También siento

que debería incluir más orientaciones prácticas adaptadas a contextos diversos, y dar mayor espacio a la producción escrita espontánea, más allá de los textos formales.

D7: El currículo tiene buenas intenciones, pero a veces es muy rígido. Me gustaría que diera más espacio a la adaptación según el contexto. También siento que falta énfasis en la comprensión lectora desde los primeros niveles.

D8: La evaluación diagnóstica es útil para conocer el punto de partida de cada estudiante. Sin embargo, el currículo no siempre permite la flexibilidad que necesito para atender la diversidad del aula.

D9: La evaluación diagnóstica es importante, debido a que muestra la realidad y las necesidades de cada estudiante. Donde se debe de realizar una evaluación constante de cada estudiante para poder reforzar aquello que poseen fundamental. La evaluación debería ir enfocada en valorar las habilidades de las personas discentes.

D10: Considero adecuados los objetivos generales del currículo, especialmente su enfoque en el desarrollo de habilidades comunicativas y el trabajo por procesos. Sin embargo, algunas de las propuestas de contenidos no siempre son contextualizadas o pertinentes para el entorno rural. Además, los tiempos estimados no siempre se ajustan a la realidad de grupos heterogéneos donde hay que retroceder y avanzar constantemente.

16. ¿Qué visión tiene usted sobre su rol como mediador/a del aprendizaje de la lectoescritura?

D6: Me veo como una guía y facilitadora del proceso. Mi rol va más allá de enseñar letras o normas gramaticales; busco despertar el gusto por leer, el deseo de expresarse, y la confianza para equivocarse y volver a intentar. Acompañó, observó, retroalimenta y celebró los logros, por pequeños que sean. Para mí, mediar la lectoescritura es abrir caminos hacia el pensamiento, la creatividad y la libertad.

D7: Me veo como una guía, una facilitadora. No soy la única fuente de conocimiento, pero sí quien puede abrir puertas. Mi rol es acompañar, motivar y adaptar lo necesario para que cada niño avance a su ritmo.

D8: Me veo como una guía, aunque a veces me siento limitada. Sé que mi rol es acompañar, pero reconozco que necesito más herramientas y apoyo para hacerlo de forma efectiva.

D9: Poseo un rol de acompañamiento en este proceso, debido a quien es el centro la persona estudiante.

D10: Me veo como una guía, una facilitadora del aprendizaje. Mi rol es crear las condiciones para que cada estudiante se apropie del lenguaje a su manera, pero con sentido y propósito. También me veo como una constructora de puentes entre el mundo del niño o niña y el mundo de las palabras. Trato de mantenerme cercana, escuchar mucho y adaptarme lo necesario para que nadie se quede atrás.

17. ¿Qué cambios o mejoras considera necesarios en su institución para fortalecer la

enseñanza de la lectoescritura?

D6: Creo que sería muy valioso contar con una biblioteca más equipada y activa, así como con más espacios de formación docente centrados en prácticas exitosas. También es necesario fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, compartir experiencias, y contar con apoyo especializado (como terapeutas de lenguaje) cuando se detectan dificultades específicas. Además, tener más tiempo asignado para planificación conjunta y revisión de casos sería muy beneficioso.

D7: Necesitamos más materiales didácticos, acceso a tecnología y formación continua. También sería ideal contar con apoyo especializado para estudiantes con dificultades específicas.

D8: Se necesita más capacitación docente, materiales didácticos variados y espacios para compartir experiencias entre colegas. También sería importante contar con apoyo especializado para atender casos más complejos.

D9: Promover la lectoescritura, facilitar recursos lúdicos, realizar talleres enfocados en la promoción de la lectura, entre otros.

D10: Creo que necesitamos más recursos didácticos, especialmente materiales impresos adaptados a los distintos niveles. También sería muy beneficioso contar con más espacios de formación docente continua, especialmente en estrategias de atención a la diversidad. Además, sería ideal fortalecer el vínculo con las familias, tal vez a través de talleres o charlas, para que comprendan mejor cómo apoyar el proceso desde casa.

Sección 5: Cierre reflexivo

18. ¿Qué cree usted que necesitan los estudiantes de hoy para aprender a leer y escribir de forma significativa?

D6: Considero que los estudiantes de hoy necesitan experiencias de lectura y escritura que estén conectadas con su realidad, intereses y emociones. Necesitan sentirse escuchados, valorados y motivados. Es fundamental que tengan acceso a materiales variados, tiempo para explorar, y un acompañamiento respetuoso que les permita avanzar a su ritmo. Además, requieren un entorno donde la lectura y la escritura no sean una obligación, sino una puerta para descubrir, crear y compartir.

D7: Necesitan sentirse seguros, motivados y comprendidos. También necesitan ver la lectura y la escritura como algo útil y placentero, no sólo como una obligación escolar.

D8: Necesitan acompañamiento constante, tanto en la escuela como en casa. También requieren materiales adecuados y estrategias que se adapten a sus necesidades individuales.

D9: Requiere un mayor acompañamiento de las personas docentes y mayor compromiso de sus encargados legales, ya que es un proceso en conjunto.

D10: Necesitan experiencias que les hagan sentir que la lectura y la escritura tienen un propósito real en su vida. Que leer no es solo para sacar una buena nota, sino para entender el mundo, imaginar, emocionarse, defender sus ideas. Y que escribir es una forma de expresarse y ser escuchado. También necesitan seguridad emocional, motivación constante y materiales que

los inspiren.

19. ¿Cómo se siente usted, como docente, al enfrentarse día a día a la enseñanza de la lectoescritura?

D6: Me siento comprometida y motivada, aunque también reconozco que es un trabajo demandante. Enseñar la lectoescritura es una tarea compleja, porque cada estudiante llega con una historia distinta. A veces me siento cansada o preocupada, sobre todo cuando veo que algunos niños no logran avanzar al ritmo esperado. Pero también siento una enorme satisfacción cuando logro ver el progreso, la emoción en sus rostros cuando leen una palabra por primera vez, o escriben algo que los representa.

D7: A veces cansada, a veces frustrada, pero la mayoría de los días me siento agradecida. Es un trabajo que exige mucho, pero también me da muchas alegrías. Ver a un niño leer por primera vez es algo que no se olvida.

D8: A veces me siento frustrada, especialmente cuando no logró los resultados esperados. Me esfuerzo, pero reconozco que necesito mejorar y aprender más.

D9: En ocasiones frustrante, dado que muchas veces las estrategias de aprendizaje no salen de la forma esperada o los resultados no son los que uno pensaba.

D10: Me siento con mucha responsabilidad, pero también con ilusión. Cada día es una oportunidad para sembrar algo importante. A veces es agotador, sobre todo cuando los avances no se dan al ritmo esperado o hay situaciones externas que afectan el proceso, pero al ver una

mejora, una palabra leída con seguridad o una historia escrita con entusiasmo, todo vale la pena.

20. ¿Qué mensaje le daría a un nuevo docente que inicia su labor enseñando lectoescritura en un contexto similar al suyo?

D6: Le diría que tenga paciencia, que escuché mucho a sus estudiantes y que nunca pierda la esperanza en lo que pueden lograr. Que no se frustre si los resultados no son inmediatos, porque el proceso es lento pero valioso. Que busque siempre aprender, compartir con otros colegas y adaptar sus estrategias. Y, sobre todo, que recuerde que está formando seres humanos que merecen una enseñanza cercana, humana y significativa.

D7: Que no se desanime si al principio no ve resultados. Que escuche a sus estudiantes, que se capacite, que se apoye en sus colegas. Y, sobre todo, que nunca subestime el poder de una palabra bien dicha o de un libro bien elegido.

D8: Que no tenga miedo de pedir ayuda. Que busque capacitarse y que entienda que cada estudiante es diferente. La lectoescritura no es un proceso mecánico, y requiere mucha paciencia y empatía.

D9: Que promueva la lectoescritura comprendiendo que no es un proceso mecánico, debe de centrarse en la persona estudiante fomentando la motivación e interés por aprender.

D10: Le diría que tenga paciencia, que escuche y observe mucho, y que no tenga miedo de intentar nuevas formas. Que cada niño y niña tiene su tiempo, y que enseñar a leer y escribir es mucho más que enseñar letras: es formar personas capaces de expresarse y comprender el

mundo. Le aconsejaría que valore los pequeños logros, porque son los que construyen los grandes aprendizajes.

Entrevista No estructurada (D6, D7, D8, D9, D10)

21. ¿Qué pensamientos vienen a su mente cuando escucha las palabras “enseñanza de la lectura y escritura”?

D6: Pienso en responsabilidad, transformación y oportunidad. Enseñar a leer y escribir no es solo enseñar habilidades básicas, es abrir puertas a un mundo de posibilidades. También pienso en el reto que implica, porque no todos los estudiantes aprenden de la misma forma, pero todos merecen aprender.

D7: Pienso en las puertas que se abren. Enseñar a leer y escribir es dar herramientas para que los niños comprendan el mundo y se expresen. También pienso en responsabilidad, porque no es un proceso sencillo ni automático.

D8: Pienso en un proceso complejo, que requiere mucha paciencia y preparación. También me genera cierta ansiedad, porque siento que aún no tengo las herramientas necesarias para hacerlo de forma efectiva.

D9: Esa palabra es una gran responsabilidad donde hay que tomar en cuenta las diferentes necesidades que existen.

D10: Me vienen a la mente las palabras “fundamento” y “puerta”. Siento que enseñar a

leer y escribir es abrir una puerta que les permitirá a los estudiantes desarrollarse plenamente en cualquier área. También pienso en el compromiso, porque es una tarea compleja que exige mucha entrega.

22. ¿Cómo se sintió la primera vez que tuvo que enseñar a un grupo a leer y escribir?

D6: Me sentí nerviosa pero emocionada. Sabía que tenía una gran tarea entre manos, y sentía mucha responsabilidad. Al principio me cuestionaba si lo estaba haciendo bien, pero ver las primeras palabras escritas por mis estudiantes fue una motivación enorme para seguir aprendiendo como docente.

D7: Me sentí abrumada. Tenía muchas ganas, pero también mucho miedo de no hacerlo bien. Recuerdo que preparé muchas actividades, pero no todas funcionaron. Fue un proceso de ensayo y error.

D8: Me sentí insegura. Estaba en una escuela unidocente con pocos estudiantes, y aunque el ambiente era tranquilo, no sabía bien por dónde empezar. No tenía una guía clara y me costaba saber si lo estaba haciendo bien.

D9: Con miedo de que algún niño o niña no aprendiera y causará frustración.

D10: Me sentí abrumada, pero también muy entusiasmada. Tenía miedo de no hacerlo bien, de no lograr que aprendieran, pero poco a poco fui entendiendo que cada avance, por pequeño que fuera, era significativo. Esa primera experiencia me marcó profundamente como docente.

23. ¿Cómo fue su formación en estrategias de enseñanza de la lectura y escritura?

D6: Recibí una formación teórica sólida en la universidad, que me dio buenas bases. Sin embargo, muchas de las estrategias que uso hoy las he aprendido con la experiencia, en la práctica, con prueba y error, y también a través de capacitaciones del MEP o del trabajo colaborativo con colegas.

D7: Bastante teórica. En la universidad vimos enfoques y autores, pero no nos enseñaron cómo aplicar eso en un aula con 25 niños, todos en niveles distintos. Aprendí mucho más en la práctica y con colegas.

D8: Fue muy general. En la universidad vimos algunos enfoques, pero no sentí que me prepararon para la realidad del aula. No aprendí a aplicar adecuaciones ni a manejar grupos diversos.

D9: Muy escasa.

D10: Mi formación fue mayoritariamente teórica, con algunos espacios de práctica. Aprendí sobre métodos y enfoques, pero siento que lo más valioso lo he aprendido directamente en el aula, observando, adaptando y preguntando a colegas con más experiencia. Me hubiera gustado tener más acompañamiento práctico.

24. ¿Siente que la forma en que aprendió usted a leer y escribir influye en cómo enseña hoy? ¿Por qué?

D6: Sí, definitivamente. Aprendí con un enfoque más tradicional, muy centrado en la repetición y memorización. Hoy intento hacer lo contrario: quiero que mis estudiantes disfruten leer, que se expresen con libertad y se sientan parte activa del proceso. Mi experiencia personal me motiva a ofrecer una enseñanza más comprensiva, creativa y significativa.

D7: Sí, definitivamente. Aprendí con un enfoque muy tradicional, repetitivo y poco creativo. Eso me marcó, y por eso trato de que mis estudiantes vivan el proceso de forma más lúdica y significativa.

D8: Sí, porque yo aprendí de forma muy tradicional, con mucha repetición y dictado. A veces repito esas prácticas porque no conozco otras formas más efectivas.

D9: Sí influye, pero de forma positiva, ya que evidencié que en la forma que aprendí a leer y escribir fue muy tradicional, donde comprendí que de esa forma se le dificulta más a los niños y las niñas aprender.

D10: Sí, influye bastante. Yo aprendí de una forma muy tradicional, memorizando sílabas y haciendo dictados. Por eso, hoy intento que mis estudiantes vivan la lectura y la escritura como algo más natural y agradable. Trato de usar cuentos, imágenes y juegos, porque quiero que el proceso sea significativo, no una obligación.

25. ¿Qué acostumbra a leer, temas...?

D6: Me gusta leer sobre educación, estrategias didácticas, y también disfruto mucho la literatura infantil y juvenil, porque me ayuda a conectar con los intereses de mis estudiantes.

Además, leo temas relacionados con el desarrollo personal y la neuroeducación.

D7: Leo novelas, cuentos infantiles, artículos sobre educación y neurociencia. También me gusta leer poesía de vez en cuando, me ayuda a reconectar con el lenguaje de una forma más emocional.

D8: No leo con frecuencia. A veces, veo artículos en internet sobre educación, pero no tengo el hábito de leer libros completos.

D9: Diferentes temas, fantasía, ficción, poemas, entre otros.

D10: Leo literatura infantil y juvenil para usarla en clase, y también artículos educativos sobre prácticas pedagógicas. En lo personal, me gusta leer sobre historia y cultura costarricense, así como novelas de autores nacionales. Trato de mantener un hábito lector variado para enriquecer mi labor docente.

26. ¿Cuántos libros ha leído en los últimos dos años? Cítelos

D6: En los últimos dos años he leído aproximadamente 10 libros. Algunos de ellos son: Cerebro de niño, cerebro de adolescente de Daniel J. Siegel, El taller de lectura y escritura de Isabel Solé, La magia de leer de Michèle Petit, Neuroeducación de Francisco Mora, Corazón de Edmundo de Amicis (lo releí para compartirlo con mi grupo), El monstruo de colores de Anna Llenas, Cuentos para pensar de Jorge Bucay.

D7: He leído alrededor de 10 libros. Algunos de ellos son:

- *El cerebro del niño* de Daniel J. Siegel
- *La lectura y la escritura en la escuela* de Emilia Ferreiro
- *Cuentos para pensar* de Jorge Bucay
- *El niño que enloqueció de amor* de Eduardo Barrios
- *Neuroeducación* de Francisco Mora
- *La casa de los espíritus* de Isabel Allende
- *El Principito* (relectura)
- *Educación con cerebro y corazón* de Mar Romera

D8: He leído dos libros: *Cuentos para antes de dormir* (para niños) y *El poder de la mente positiva* de Norman Vincent Peale.

D9: La mayoría ha sido de Carmen Lyra, Carlos Luis Fallas, Lara Ríos, entre otros.

D10: En los últimos dos años he leído unos 8 libros completos. Algunos de ellos son:

Aventura en la montaña de Daniel Garro, *El misterio del cacao* de Larisa Rodríguez, *La enseñanza de la lectura en contextos rurales* (compilación del IDP), *Los amigos de Julieta* de Pilar Lozano, *Del verbo leer* de Michèle Petit, *Manual de estrategias para la comprensión lectora* de Isabel Solé, *Simbiosis* de Ana Cristina Ross, *Cuentos para conversar* de Yolanda Oreamuno (selección adaptada para el aula)

27. ¿En cuáles autores en lectoescritura se apoya y por qué?

D6: Me apoyo en autores como Emilia Ferreiro, Isabel Solé, y Ana Teberosky, porque sus investigaciones han sido fundamentales para comprender el desarrollo de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. También consultó a Lev Vygotsky por su enfoque sociocultural, y a María Montessori por su propuesta basada en el respeto a los ritmos de aprendizaje.

D7: Me apoyo mucho en Emilia Ferreiro, porque su enfoque me ayudó a entender que los niños construyen el conocimiento. También en Isabel Solé, por su trabajo sobre comprensión lectora, y en Ana Teberosky, por su visión del lenguaje como herramienta social.

D8: No tengo autores específicos que consulte. Me gustaría conocer más, pero no he tenido tiempo ni orientación para buscar información confiable.

D9: Los anteriormente mencionados, debido a que ofrecen o promueven el pensamiento crítico en las personas estudiantes.

D10: Me apoyo en Emilia Ferreiro porque me ayudó a comprender cómo los niños construyen el lenguaje escrito desde su experiencia previa. También en Isabel Solé, por sus estrategias de comprensión lectora. Además, he retomado ideas de Paulo Freire, que me inspiran a ver la lectoescritura como una herramienta de liberación y transformación social.

28. ¿Qué piensa de los resultados del Estado de la Educación donde indica que existen problemas serios en los procesos de lectura y escritura del estudiantado?

D6: Me parece preocupante, pero no sorprendente. Esos resultados reflejan lo que vivimos en las aulas: falta de hábitos lectores, escasa comprensión lectora, dificultades en la expresión escrita. Son síntomas de un sistema que necesita más apoyo a la primera infancia, más recursos para los centros educativos, y una formación continua y contextualizada para el profesorado. No basta con enseñar a leer y escribir, hay que enseñar a comprender, a pensar, a comunicar.

D7: Me preocupa, pero no me sorprende. Hay muchos factores que influyen: falta de formación docente continua, poca articulación entre niveles, escasos recursos, y una sobrecarga administrativa que nos quita tiempo para planificar con calidad.

D8: Creo que es cierto. Lo veo en mi aula. Muchos niños tienen dificultades para leer y escribir, y no hay suficiente apoyo para atenderlos. Me siento sola en ese proceso.

D9: Son muy desalentadores, donde decir que hay un apagón educativo es muy alarmante, donde es necesario realizar acciones que resuelvan a esta problemática.

D10: Me preocupa profundamente, pero creo que esos resultados no son culpa solo de la escuela. Es un reflejo de desigualdades estructurales, de falta de acceso a libros, tecnología y acompañamiento familiar. Los docentes hacemos mucho con poco, pero necesitamos más respaldo institucional y mejores políticas educativas que respondan al contexto real del país.

29. ¿Qué áreas de formación considera deben fortalecer las universidades, que usted siente que no fue suficiente para desarrollar los procesos de lectoescritura?

D6: Considero que deberían fortalecer más la parte práctica: ofrecer experiencias reales de aula, análisis de casos, acompañamiento con niños que presenten dificultades reales en lectura y escritura. También pienso que hace falta integrar más la neurociencia y el enfoque inclusivo. Saber enseñar a estudiantes con distintos estilos y ritmos de aprendizaje es esencial, y eso a veces no se aborda lo suficiente en la formación inicial.

D7: Deberían enfocarse más en la práctica real: cómo planificar, cómo evaluar, cómo atender la diversidad. También deberían incluir formación en neuroeducación, dificultades del aprendizaje y estrategias multisensoriales.

D8: Deberían enseñar más sobre adecuaciones curriculares, manejo de grupo y estrategias prácticas para enseñar lectoescritura. También deberían prepararse mejor para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diversas.

D9: Todo relacionado con el proceso de lectoescritura.

D10: Considero que se debe fortalecer el trabajo práctico en aula, con estudiantes reales. También falta más preparación en el abordaje de dificultades específicas, como dislexia o problemas de comprensión. Además, hace falta integrar herramientas tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en ambientes rurales.

Bloque 2: Percepciones Personales sobre la Enseñanza de la Lectoescritura

30. ¿Por qué es importante la enseñanza de lectura y escritura?

D6: Porque es la base de todo aprendizaje. Saber leer y escribir no solo es una habilidad académica, es una herramienta de vida. Es lo que permite comprender el mundo, comunicarse, defender derechos, y desarrollarse como persona. Es clave para la equidad social.

D7: Porque es la base para todo lo demás. Un niño que no comprende lo que lee tendrá dificultades en todas las áreas. Además, leer y escribir les permite expresarse, imaginar, cuestionar y crecer.

D8: Porque es la base del aprendizaje. Si los niños no aprenden a leer y escribir bien, tendrán dificultades en todas las materias.

D9: Es fundamental para la vida, ya que de esta forma la persona aprende, socializa, tiene un mejor vocabulario, conocimiento, entre otros.

D10: Porque es la base del aprendizaje. Un niño o niña que aprende a leer y escribir bien tiene más oportunidades en todos los aspectos de su vida: en lo académico, lo laboral y lo social. Además, leer y escribir les permite expresarse, conocer otras realidades, desarrollar pensamiento crítico y tomar decisiones informadas.

31. ¿Qué implica los procesos de lectura y escritura para Usted como docente?

D6: Implica acompañar a los estudiantes en un proceso que es tanto cognitivo como emocional. Significa observar, escuchar, guiar y motivar. Para mí, implica una gran preparación, pero también mucha sensibilidad. Enseñar a leer y escribir es sembrar en cada niño una voz, una mirada crítica, una posibilidad.

D7: Implica acompañar, observar, adaptar, y tener mucha paciencia. No es solo enseñar letras, es enseñar a pensar, a interpretar, a comunicar. Es un proceso complejo que requiere sensibilidad y estrategia.

D8: Implica mucha responsabilidad, pero también mucha presión. Me cuesta organizar el proceso y atender a todos los estudiantes, especialmente cuando hay tanta diversidad.

D9: Implica la base esencial del aprendizaje y a nivel cerebral ocurren muchos cambios.

D10: Para mí, implica compromiso, paciencia y creatividad. Cada estudiante es distinto y los procesos no son lineales. Como docente, debo observar, escuchar, y adaptar constantemente las estrategias. También significa acompañar con afecto y firmeza, y nunca rendirse ante las dificultades que puedan surgir en el camino.

32. ¿Cuáles son las actividades que mayormente promueve en la clase, cómo, dé ejemplos...

D6: Promover actividades como la lectura en voz alta, el cuento del día, el diario personal, el buzón de cartas, y talleres de escritura creativa. Por ejemplo, cada viernes hacemos "La noticia de la semana", donde los estudiantes escriben lo que consideran más importante que ocurrió. También usamos mucho los pictogramas para los más pequeños y hacemos dramatizaciones a partir de textos breves.

D7: Promover la lectura compartida, el uso de cuentos ilustrados, juegos de conciencia fonológica, escritura libre, y dramatizaciones. Por ejemplo, hacemos "el rincón del autor", donde

cada niño escribe y presenta su propio cuento.

D8: Uso dictados, copias, lectura en voz alta y ejercicios del libro de texto. A veces hago juegos de palabras, pero no siempre tengo tiempo para planificar actividades más creativas.

D9: Estaciones, juegos, rompecabezas, rayuela, títeres, entre otros.

D10: Promuevo mucho la lectura en voz alta, tanto por mí como por ellos. Hacemos círculos de lectura, dramatizaciones y lecturas compartidas. También trabajamos mucho la escritura libre, por ejemplo, escriben cartas a sus familias, diarios personales o recetas de comidas típicas. Uso imágenes para que creen historias, hacemos murales con palabras nuevas, y dictados ilustrados para enriquecer el vocabulario.

33. ¿Qué parte de la enseñanza de la lectoescritura disfruta más? ¿Y cuál disfruta menos o le resulta más difícil?

D6: Disfruto mucho la lectura compartida y los momentos en que los estudiantes logran escribir algo por sí mismos. Me emociona ver su creatividad. Lo que más me cuesta es cuando tengo que trabajar con estudiantes que presentan rezagos muy marcados y no tengo el apoyo especializado que necesito para atenderlos como quisiera.

D7: Disfruto mucho cuando los niños logran leer por sí mismos y se emocionan. Lo que más me cuesta es cuando hay estudiantes con dificultades persistentes y siento que no avanzo con ellos, a pesar del esfuerzo.

D8: Disfruto cuando un estudiante logra leer por sí mismo. Lo más difícil para mí es aplicar adecuaciones y mantener el control del grupo mientras trabajo con quienes tienen más dificultades.

D9: Todas las partes la disfruto de igual forma, ya que es un proceso articulado.

D10: Disfruto mucho los momentos de lectura colectiva, cuando vemos que todos entienden y se emocionan con una historia. También disfruto ver los progresos en la escritura, sobre todo cuando empiezan a escribir frases por sí mismos. Lo más difícil para mí es cuando hay estudiantes con barreras de aprendizaje y no tengo los apoyos necesarios para atenderlos adecuadamente. Me frustra sentir que no les estoy dando todo lo que necesitan.

34. ¿Qué cree usted que es lo más importante que debe lograr un docente cuando enseña a leer y escribir?

D6: Lograr que los estudiantes encuentren sentido en lo que leen y escriben. Que no lo vean como una tarea obligatoria, sino como una herramienta para expresarse, aprender y disfrutar. Y también que desarrollen confianza en sí mismos, porque muchas veces el miedo al error los limita más que la dificultad misma.

D7: Que el estudiante se sienta capaz. Que no le tenga miedo al error. Que vea la lectura y la escritura como herramientas para su vida, no solo como una obligación escolar.

D8: Que los estudiantes comprendan lo que leen y puedan expresarse por escrito. Pero también que se sientan motivados, algo que a veces me cuesta lograr.

D9: Lograr que las personas estudiantes muestren motivación e interés y siempre hacer que estos se asombren y no lo vean como algo habitual.

D10: Lo más importante es que el estudiante se sienta capaz. Que entienda que la lectura y la escritura son para él o ella, no solo para aprobar exámenes. El docente debe lograr despertar curiosidad y dar herramientas para que cada niño o niña sienta que puede leer y escribir con confianza, aunque cometa errores al inicio. La clave está en motivar y acompañar con constancia.

Bloque 3: Temores, Frustraciones y Desafíos Enfrentados

35. ¿Qué situaciones le generan más preocupación cuando trabaja la lectura y escritura con sus estudiantes?

D6: Me preocupa que algunos lleguen a segundo o tercer grado con un nivel muy bajo de lectura. También me preocupa la desmotivación, especialmente cuando los niños sienten que no pueden. Además, me inquieta la falta de tiempo para dar seguimiento personalizado, especialmente en grupos numerosos.

D7: Me preocupa cuando un niño no avanza y empieza a sentirse menos que los demás. También me preocupa no tener el tiempo suficiente para atenderlos individualmente.

D8: Me preocupa no poder atender a todos por igual. Algunos niños necesitan mucho apoyo y no sé cómo ayudarlos. También me preocupa que no haya apoyo en casa.

D9: El poco apoyo de los padres de familia o encargados legales.

D10: Me preocupa cuando veo que un estudiante no avanza, aunque le dedico tiempo y esfuerzo. También me angustia cuando sé que en casa no tienen apoyo o que hay situaciones emocionales que están afectando su proceso. Otra situación difícil es cuando tengo varios estudiantes con diferentes niveles y no logro atenderlos a todos como quisiera.

36. ¿Ha habido momentos en los que haya sentido que no logró los resultados esperados?
¿Qué cree que influyó en eso?

D6: Sí, ha habido momentos así. En algunas ocasiones siento que, a pesar de los esfuerzos, el avance es muy lento. Creo que influye la falta de apoyo familiar, el poco acceso a libros fuera del aula, y también la cantidad de estudiantes que requieren atención diferenciada.

D7: Sí, varias veces. A veces por falta de recursos, otras por no encontrar la estrategia adecuada. También influye el contexto familiar del estudiante, que muchas veces no favorece el proceso.

D8: Sí, muchas veces. Creo que influyen la falta de experiencia, la poca capacitación y el poco apoyo de las familias. También me cuesta pedir ayuda a mis compañeros.

D9: No contestó.

D10: Sí, ha habido momentos así, especialmente cuando la pandemia afectó la continuidad del proceso educativo. El rezago fue notorio, y aunque hice mucho esfuerzo por

recuperar aprendizajes, algunos niños no alcanzaron los niveles esperados. Creo que incluyeron la falta de acompañamiento en casa, el acceso limitado a tecnología y, en general, las brechas socioeconómicas que enfrentamos en la comunidad.

37. ¿Ha sentido temor o inseguridad en este proceso? ¿Por qué?

D6: Sí, especialmente al inicio de mi carrera. Sentía inseguridad sobre si estaba aplicando bien las estrategias, o si lograba que todos aprendieran. Con el tiempo he ganado confianza, pero cada nuevo grupo trae sus propios desafíos, y siempre hay un poco de temor ante lo desconocido.

D7: Sí, sobre todo al inicio. Y todavía hoy, cuando tengo un caso complejo. Me da temor no estar haciendo lo suficiente o no tener las herramientas necesarias.

D8: Sí, constantemente. Me siento insegura porque no tengo claridad sobre si lo estoy haciendo bien. A veces me siento sola en el aula, sin guía ni acompañamiento.

D9: Sí, porque considero que es mi responsabilidad que los niños y las niñas aprendan.

D10: Sí, en varias ocasiones. Me pasa especialmente cuando debo enfrentar situaciones que no sé cómo manejar, como cuando un niño muestra signos de dislexia o un trastorno del lenguaje y no tengo formación especializada ni acompañamiento profesional. También he sentido inseguridad cuando debo innovar o usar tecnología y no estoy segura de cómo reaccionaron los estudiantes.

38. ¿Hay algo que le cause frustración o le reste motivación al enseñar lectura y

escritura?

D6: Me frustra no poder contar con los apoyos necesarios para atender a estudiantes con dificultades específicas. También desmotiva cuando se hacen esfuerzos institucionales que no se sostienen en el tiempo, o cuando hay más carga administrativa que tiempo para planificar de forma creativa.

D7: Me frustra cuando siento que el sistema no nos apoya: falta de materiales, exceso de burocracia, poca formación continua. A veces eso me desanima, pero trato de enfocarme en lo que sí puedo hacer.

D8: Sí, la falta de apoyo familiar y la dificultad para mantener el orden en el aula. También me frustra no tener estrategias claras para atender a estudiantes con necesidades específicas.

D9: No contestó.

D10: Me frustra la falta de recursos y el poco reconocimiento que muchas veces recibe nuestra labor. Enseñar la lectoescritura requiere mucho tiempo y energía, y no siempre se valora el trabajo detrás de cada pequeño avance. También desmotiva cuando, a pesar de todo el esfuerzo, algunos estudiantes siguen sin recibir el apoyo que necesitan fuera del aula.

Bloque 4: Apoyos, Estrategias y Herramientas Utilizadas

39. ¿Qué estrategias ha encontrado más útiles para enseñar lectura y escritura?

D6: He encontrado muy útiles las estrategias multisensoriales, el trabajo por rincones, el uso de literatura infantil variada y la escritura libre. También los juegos de conciencia fonológica, las tarjetas visuales y los mapas de ideas han sido efectivos. El uso del diálogo constante con los estudiantes también es una estrategia poderosa.

D7: El trabajo por rincones, el uso de cuentos, los juegos fonológicos, y la escritura creativa. También el uso de imágenes y dramatización ha sido muy efectivo.

D8: Las lecturas en voz alta y los ejercicios repetitivos han funcionado con algunos estudiantes. Pero reconozco que necesito aprender nuevas estrategias.

D9: Todas las formas lúdicas en las que se pueda utilizar.

D10: Las estrategias más útiles han sido las que parten del interés de los estudiantes. Por ejemplo, crear cuentos en grupo, usar canciones para identificar sonidos, trabajar con palabras de uso cotidiano, y utilizar tarjetas ilustradas. También me han servido mucho los rincones de lectura, la lectura compartida y el uso del alfabeto móvil. Me gusta combinar lo lúdico con la estructura, porque así mantengo el equilibrio entre motivación y aprendizaje.

40. ¿Cómo responde cuando un estudiante presenta dificultades o se desmotiva?

D6: Primero trato de observar con atención qué le está costando y por qué. Luego adapto las actividades, buscar apoyos visuales o juegos que le permitan conectarse. También converso con él o ella, y si es posible, involucro a la familia. Es importante hacerle sentir que puede lograrlo, aunque le tome más tiempo.

D7: Primero trato de entender qué le está pasando. Luego adaptó la estrategia, le doy tareas más accesibles, y celebro cada pequeño logro. También habló con la familia para buscar apoyo conjunto.

D8: Trato de darle más atención, pero a veces no sé cómo ayudarlo. Me cuesta mantener la motivación del grupo cuando hay varios estudiantes con dificultades.

D9: Trato de motivarlos e indicó que vamos a buscar una forma en la cual se le facilite más.

D10: Primero, trato de observar con calma qué está pasando. Le doy tiempo, lo escucho y busco formas de acercarme sin presión. A veces cambio la estrategia o reduce la dificultad para que tenga una experiencia de éxito. También uso mucho el refuerzo positivo. Si veo que necesita apoyo más especializado, lo canalizó con la orientadora o buscar recursos adicionales para ayudarlo desde mi aula.

41. ¿Ha sentido que le ha faltado apoyo o herramientas para abordar estos procesos?
¿Qué tipo de apoyo considera necesario?

D6: Sí, especialmente cuando se trata de estudiantes con dificultades persistentes. Considero necesario tener acceso a profesionales de apoyo como psicopedagogos, más materiales concretos, y tiempo para el trabajo individualizado. También sería muy útil contar con espacios reales para compartir estrategias entre colegas.

D7: Sí, muchas veces. Me gustaría tener acceso a materiales especializados,

acompañamiento de profesionales en psicopedagogía, y más tiempo para planificar y reflexionar sobre mi práctica.

D8: Sí, totalmente. Necesito capacitación, materiales adaptados y acompañamiento de especialistas. También me gustaría tener más tiempo para planificar y menos carga administrativa.

D9: Sí, hay mucha diversidad en el aula, donde es muy difícil explicar de forma general porque hay estudiantes que necesitan más atención que otros donde es casi imposible ir uno por otro. Por lo que considero esencial contar con una asistente para ir aclarando cada una de las dudas que les surjan a las personas estudiantes. También que haya más recursos que solo imprimir hojas.

D10: No contestó.

Bloque 5: Reflexión Personal y Propuestas de Mejora

42. Si pudiera cambiar algo en su forma de enseñar lectura y escritura, ¿qué sería y por qué?

D6: Me gustaría integrar aún más la tecnología y recursos digitales de manera creativa. Aunque ya lo hago en parte, sé que podría ser una herramienta poderosa para captar el interés de los estudiantes. También me gustaría incorporar más escritura libre en el aula, sin tantas restricciones de forma.

D7: Me gustaría incorporar más tecnología, pero a veces no tengo los recursos ni el conocimiento. También quisiera dedicar más tiempo a la lectura por placer, sin presión de evaluación.

D8: Me gustaría ser más creativa y tener más estrategias para atender la diversidad. También quisiera aprender a aplicar adecuaciones de forma efectiva.

D9: No, pienso que la mejor forma de enseñar es mediante la motivación y despertar la capacidad de asombro en cada mediación pedagógica.

D10: No contestó.

43. ¿Qué mensaje le daría a un docente que está empezando a enseñar lectoescritura por primera vez?

D6: Le diría que no tenga miedo de equivocarse, que cada grupo le enseñará algo distinto. Que escuché mucho a sus estudiantes, que sea flexible y creativo. Y que no se olvide de disfrutar el proceso, porque enseñar lectoescritura es también redescubrir la magia del lenguaje todos los días.

D7: Que no se desespere. Que cada niño tiene su ritmo. Que se capacite, que observe, que pregunte, que se equivoque sin miedo. Y que nunca subestime el poder de una historia bien contada.

D8: Que no tenga miedo de pedir ayuda. Yo no lo hice y me costó mucho. También que

se capacite desde el inicio y que no se sienta mal si algo no sale como esperaba.

D9: Que ejerzan esta profesión con responsabilidad, debido a que se trabaja con seres humanos distintos con diferentes capacidades, habilidades, ritmo de aprendizaje y tipos de aprendizaje distinto y donde cada uno de ellos merece una educación que entienda sus necesidades.

D10: No contestó.

Pregunta de Cierre

¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre su experiencia enseñando lectura y escritura?

D6: Solo que es una experiencia que me ha marcado profundamente como persona y como profesional. Cada estudiante que aprende a leer o escribir conmigo deja una huella en mí. Enseñar la lectoescritura en un contexto rural ha sido un reto, pero también una fuente de orgullo y motivación constante.

D7: Solo que, a pesar de los retos, enseñar a leer y escribir es una de las tareas más hermosas que existen. Es sembrar una semilla que puede cambiar una vida entera. Y aunque a veces me sienta cansada, siempre vale la pena.

D8: Solo que ha sido un camino difícil. A veces me siento sola y sin herramientas. Pero también sé que, si me capacito y me abro más a mis compañeros, puedo mejorar. Estoy dispuesta

a aprender, aunque me cueste.

D9: No contestó.

D10: No contestó.

Sistematización general de entrevistas a estudiantes de I y II ciclo

Escuelas: Dr. Ricardo Moreno Cañas y Julio Acosta García

Datos Generales

1. ¿En qué grado estás?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°

- Escuela Julio Acosta García: 1°, 2°, 3°, 5°, 6°

2. ¿Eres?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: 3 niñas y 2 niños.

Escuela Julio Acosta García: 2 niñas y 3 niños.

Parte 1: Lo que pienso de mis clases de español

3. ¿Te gusta aprender a leer y escribir en tus clases de español?

escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas

- **Mucho:** 2 estudiantes (E1, E5)

- **Más o menos:** 2 estudiantes (E2, E4)

- **No me gusta:** 1 estudiante (E3)

Escuela Julio Acosta García

Mucho: 2 estudiantes (E2, E3)

Más o menos: 2 estudiantes (E4, E5)

No me gusta: 1 estudiante (E1)

4. ¿Cómo te sientes cuando lees o escribes en clase?

Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas:

contento E2

a veces aburrido E4

me cuesta mucho E1 E3, E5

Escuela Julio Acosta García:

Contenido 2

A veces aburrido 5

Me cuesta mucho 1,3,5

5. ¿Sientes que aprendes cosas nuevas cuando lees o escribes?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: Sí E1, E2, E4, E6. A veces E 3
- Escuela Julio Acosta García: Sí (todos los estudiantes)

6. ¿Tu maestra o maestro te ayuda cuando no entiendes algo?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: A veces (E1), Siempre (E2–E4), Casi nunca (E5).
- Escuela Julio Acosta García: Siempre (todos).

7. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en las clases de español?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: Participar en lectura y escritura, actividades visuales.

E1 (1º): Leer cuentos y escribir historias.

- **E2 (2°):** Leer cuentos y escribir historias.

- **E3 (3°):** Dibujar lo que leo o escribo.

- **E4 (4°):** Dibujar lo que leo o escribo.

- **E5 (5°):** Leer cuentos y escribir historias.

- **E6 (6°):** Jugar con palabras.

- Escuela Julio Acosta García:

E1 (1°): Jugar con palabras.

E2 (2°): Jugar con palabras.

E3 (3°): Jugar con palabras.

E4 (5°): Leer cuentos y jugar con palabras.

E5 (6º): Escribir historias y dibujar lo que leo o escribo.

Parte 2: ¿Quién me ayuda y me anima?

8. ¿Tu maestro/a te acompaña cuando haces ejercicios de lectura o escritura?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas Sí (4), A veces (1).

- Escuela Julio Acosta García: Siempre (todos).

9. ¿Tus compañeros te ayudan cuando no entiendes algo?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas Sí (1), No (4).

- Escuela Julio Acosta García: Sí (1), No (4)

10. ¿En tu casa alguien te ayuda a leer o escribir si lo necesitas?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas: Sí (3), No (2).

- Escuela Julio Acosta García: Sí (4), A veces (1).

Parte 3: Cuéntanos un poquito más

11. ¿Qué es lo que más te gusta de aprender a leer y escribir?

Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas:

- E1 y E3 “Participar y aprender cosas nuevas.”
- E2, “Leer y escribir.”
- E5 “porque puedo aprender nuevas palabras para mis conocimientos.”
- E4 “Ver dibujos y cartas.”

Escuela Julio Acosta García:

- E3 “Aprender palabras nuevas.” /
- E1, E2 “Leer cuentos.” /
- E5, E6 “Jugar con palabras.”

12. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando lees o escribes?

- Escuela DR. Ricardo Moreno Cañas:
- E1 “Comprender preguntas.”
- E2 “Palabras desconocidas.”
- E3 “me aburro en clases.”
- E4 “me canso con textos largos.”
- E5 No poder entender palabras para poder entenderlas

- Escuela Julio Acosta García:
- E1 “Leer y escribir es difícil.”
- E2 “se me confunden las letras.”
- E3 “Leer corrido.”
- E4 “las tildes y las comas.”
- E5 “se me confunden las letras”

13. ¿Qué te gustaría cambiar o mejorar en tus clases de español?

- Escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas:

E1 “quiero que hagan más dictados.”

E2 “Mejor comprensión.”

E3 “Reducir dictados.”

E4 “Me gustaría que hicieran más actividades creativas, hacer juegos con palabras o dramatizaciones.” E5 “Mantener como está.”

Escuela Julio Acosta García:

E1 “Mejorar comprensión.”

E2 “Mejorar la lectura fluida.”

E3“Más actividades creativas y dictados.”

E4“Quiero entender mejor.”

“E5 Mejorar caligrafía y entender.”

Sistematización general observación no participante de la escuela Dr. Ricardo Moreno Cañas (D1, D2, D3 Y D4) y la Julio Acosta García (D5, D6, D7 Y D8).

Sección 1: Contexto de la Clase

1. Distribución del aula:

D1. El aula está organizada de manera tradicional, con los estudiantes sentados en filas. El espacio se mantiene ordenado y limpio.

D2. El aula está organizada en estaciones de trabajo diferenciadas: una zona de lectura y una para actividades grupales y juego durante los recreos.

D3. Las mesas estaban organizadas en grupos de cuatro, permitiendo el trabajo colaborativo. El escritorio del docente estaba al frente con acceso visible a la pizarra.

D4. El aula estaba organizada en cuatro filas de pupitres individuales, todos bien alineados y con espacio para circulación.

D5. El aula se encuentra organizada de manera tradicional, con los pupitres colocados en filas. El

mobiliario es sencillo y funcional.

D6. El aula tiene una distribución tradicional con filas de pupitres, pero algunos estudiantes se agrupan espontáneamente sin una estructura clara. No hay un espacio definido para actividades diferenciadas o trabajo colaborativo.

D7. Los pupitres están organizados en filas, permitiendo una visión clara hacia el frente del aula.

D8. El aula tenía cuatro filas organizadas en línea recta, cada estudiante tenía su propio pupitre.

2. Ambiente del aula:

D1. El aula presenta murales educativos en sus paredes y se mantiene en buenas condiciones de limpieza y orden.

D2. La iluminación es natural, con ventanas amplias. La decoración incluye murales de las cuatro materias básicas, carteles con vocabulario visual. El aula está limpia y ordenada.

D3. El aula tenía buena iluminación natural. Estaba decorada con carteles alusivos a normas ortográficas. Se mantenía limpia y ordenada.

D4. La iluminación natural era suficiente, el aula estaba limpia y decorada con carteles sobre la estructura de la oración, tipos de texto y ejemplos de trabajos estudiantiles.

D5. El ambiente es adecuado, se percibe limpieza y orden. La iluminación es apropiada. El aula cuenta con recursos como pantalla, laptop, impresora y refrigerador.

D6. La iluminación es adecuada, aunque algunas ventanas permanecen cerradas, lo que genera

un ambiente algo cargado. La decoración es mínima, con algunos carteles impresos y pocos trabajos de los estudiantes. El aula presenta cierto desorden, con materiales fuera de lugar.

D7. El aula cuenta con buena iluminación y ventilación gracias a la presencia de abanicos de techo. Se percibe limpia y adecuada para el trabajo escolar.

D8. El aula tenía buena iluminación natural, estaba limpia, con decoraciones alusivas al abecedario, vocales y carteles con sílabas. Se percibía un ambiente infantil, colorido y ordenado.

3. Relación docente – estudiante:

D1. La relación es cercana y dinámica. La docente atiende a las dudas y necesidades del estudiantado, brindando apoyo individual cuando es necesario.

D2. La docente mantiene una relación cercana, empática y respetuosa. Llama a los estudiantes por su nombre.

D3. La relación fue cercana y respetuosa. El docente mostraba disposición para atender dudas y los estudiantes se mostraban confiados al participar.

D4. Respetuosa, cercana y participativa. La docente mantenía control del grupo, pero con un tono amable y alentador.

D5. La relación es cercana y positiva. Se evidencia un ambiente de confianza donde los estudiantes participan con comodidad y libertad.

D6. La docente intenta mantener una relación cordial, pero se percibe tensión en algunos momentos. Le cuesta establecer límites claros y mantener la atención del grupo. Algunos

estudiantes interrumpen con frecuencia sin consecuencias claras.

D7. La relación es cercana, motivadora y respetuosa. La docente mantiene una comunicación constante con los estudiantes y fomenta un clima de entusiasmo y participación.

D8. La docente mostraba firmeza en su tono, pero también cercanía. Mantenía una actitud vigilante y comprensiva, especialmente porque uno de los estudiantes tenía tendencia a separarse del grupo. Había una maestra de apoyo que colaboraba con él y otros niños.

4. Tipo de actividades realizadas:

D1. Se realizaron actividades de lectura en voz alta por parte de algunos estudiantes y ejercicios prácticos en la pizarra sobre producción textual, específicamente el uso de mayúsculas al inicio de los textos y después de puntos.

D2. Lectura guiada de un cuento tradicional.

Escritura creativa de un final alternativo.

Trabajo en parejas para ilustrar escenas.

Discusión dirigida sobre los personajes y valores del texto.

D3. Lectura de oraciones, análisis gramatical en grupo, ejercicios escritos individuales y en parejas, corrección colectiva.

D4. Lectura de ejemplos, construcción de oraciones en grupo, actividades escritas individuales y socialización en plenaria.

D5. La clase incluyó lectura individual silenciosa, lectura en voz alta dirigida por estudiantes, resolución de preguntas de comprensión lectora y una práctica escrita sobre prefijos y sufijos.

D6. Lectura en voz alta por parte de la docente.

Preguntas dirigidas al grupo, con poca participación.

Ejercicio individual de escritura breve.

Actividad de colorear relacionada con el cuento.

D7. La actividad principal fue ordenar palabras en orden alfabético en una ficha de trabajo. El trabajo fue individual, pero guiado por la docente, con momentos de participación colectiva.

D8. Se realizaron dinámicas orales, juegos con palmadas, ejercicios escritos en el cuaderno y uso de tarjetas silábicas. Se trabajó en forma individual y grupal.

5. ¿Cómo se introduce el tema de la clase?

D1. La docente escribe la fecha en la pizarra y entrega copias de repaso. Explica directamente el tema sobre el uso correcto de las mayúsculas en la producción textual.

D2. La docente inicia con una pregunta generadora: “¿Qué historia te contaban cuando eras pequeño?” Luego presenta un cuento con apoyo visual y auditivo.

D.3 La docente inició preguntando a los estudiantes si recordaban cuándo se usan las mayúsculas y los signos de puntuación. Luego, presentó ejemplos escritos en la pizarra y generó una breve conversación guiada.

D4. A través de una lluvia de ideas sobre cómo unir oraciones y una explicación breve con ejemplos reales en la pizarra.

D5. El tema no se introduce mediante una dinámica o motivación previa; se inicia directamente con la entrega del material de lectura.

D6. La docente menciona el título del cuento sin una introducción motivadora. No se conecta el texto con experiencias previas ni se contextualiza el contenido.

D7. La docente inicia preguntando cuál es la primera letra del abecedario, generando participación espontánea y conexión con el contenido anterior.

D8. Mediante una canción de sílabas y preguntas activadoras, como “¿Quién sabe con qué sílaba empieza el sol?”

6. Uso de recursos y materiales didácticos:

D1. Se utilizan libros de texto y copias impresas para repasar el tema. Además, se aprovecha la pizarra para la corrección grupal.

D2. Libro de texto adaptado.

Tarjetas con pictogramas.

D3. Se utilizaron el libro de texto, una presentación en cartulina con oraciones incorrectas y la pizarra para correcciones colectivas. No se emplearon recursos tecnológicos.

D4. Pizarra, cuadernos, hojas impresas con conectores, carteles con oraciones incompletas.

D5. El único recurso utilizado fue una hoja impresa con la lectura y preguntas de comprensión.

Posteriormente, se entregó una práctica sobre prefijos y sufijos.

D6. Libro de texto estándar. Copias impresas del cuento. Lápices de colores y hojas blancas. No se observa uso de recursos tecnológicos ni materiales adaptados.

D7. Se utilizó una ficha impresa como material de trabajo. No se observó el uso de recursos tecnológicos.

D8. Carteles, tarjetas de sílabas, pizarra, cuadernos y una grabación con música silábica reproducida desde un celular.

8. Nivel de interacción estudiantil:

D1. El nivel de interacción es alto. Los estudiantes participan activamente, preguntan y responden a las indicaciones de la docente.

D2. Alta participación. Los estudiantes hacen preguntas, responden entre ellos y participan en discusiones dirigidas. La docente fomenta la expresión libre y da tiempo para pensar.

D3. Hubo buena participación. Los estudiantes hacían preguntas y responden con entusiasmo. La docente fomenta la intervención espontánea y el trabajo colaborativo.

D4. Hubo una participación activa y constante. Los estudiantes aportaron ejemplos, trabajaron en parejas y compartieron sus respuestas en voz alta.

D5. Los estudiantes mostraron un alto nivel de participación, realizaron preguntas, ofrecieron sugerencias y se mostraron motivados durante las actividades propuestas.

D6. Bajo. La mayoría de los estudiantes no participa activamente. Algunos conversan entre ellos

o se distraen. La docente intenta hacer preguntas, pero no logra generar discusión ni mantener el interés.

D7. El nivel de interacción fue alto. Los estudiantes respondieron preguntas, compartieron anécdotas y participaron activamente durante toda la clase.

D8. La mayoría de las personas estudiantes participaron activamente. Se notó entusiasmo durante los juegos, aunque el estudiante que se separaba del grupo requirió atención constante. La maestra de apoyo intervino con discreción y efectividad.

Sección 2: Cumplimiento de los Objetivos de Lectoescritura

8. ¿Cómo promueve el docente la comprensión lectora?

D1. La docente promueve la comprensión mediante la lectura en voz alta y ejercicios prácticos sobre la estructura y puntuación del texto.

D2. Mediante preguntas antes, durante y después de la lectura. Usa imágenes, gestos y ejemplos personales para facilitar la comprensión.

D3. Leyó oraciones en voz alta y pidió que los estudiantes identificaran errores de puntuación y uso de mayúscula, promoviendo la reflexión sobre el significado correcto.

D4. Mediante la lectura de oraciones modelo, comprensión de su estructura y análisis de sentido con y sin conectores.

D5. El docente promueve la comprensión a través de lectura individual y en voz alta, y complementa con preguntas específicas sobre el texto.

D6. Se limita a leer el texto y hacer preguntas literales. No se observan estrategias para verificar comprensión profunda ni adaptaciones para estudiantes con dificultades.

D7. Mediante preguntas dirigidas que motivan a los estudiantes a pensar y relacionar palabras con experiencias personales.

D8. Por medio del reconocimiento de sonidos y estructuras silábicas.

9. Estrategias para motivar a leer y comprender textos:

D1. Se enfatiza la corrección grupal y el acompañamiento individual para motivar el aprendizaje y corregir errores de manera constructiva.

D2. Lectura dramatizada.

Relación del texto con experiencias personales.

Uso de cuentos con elementos culturales cercanos.

D3. Utilizó ejemplos relacionados con sus intereses, les pidió leer en voz alta y los felicitó por sus aciertos, manteniéndolos motivados.

D4. Ejemplos relacionados con la vida cotidiana, participación activa, escritura creativa a partir de frases comunes.

D5. Aunque no se utilizó una motivación explícita, el interés de los estudiantes por leer en voz alta indica un ambiente que favorece la participación. La retroalimentación constante también apoya la comprensión.

D6. No se evidencian estrategias motivacionales claras. La lectura se presenta como una tarea

obligatoria, sin elementos lúdicos ni conexión emocional.

D7. Hace preguntas dinámicas y relaciona el contenido con situaciones cotidianas, promoviendo la conexión personal con el tema.

D8. Canciones, repetición oral, asociación de sílabas con imágenes y dinámicas con tarjetas.

10. ¿Se evidencia un enfoque en decodificación y análisis de texto?

D1. Sí, se trabaja en la comprensión y aplicación de reglas ortográficas que influyen en la estructura y comprensión de la producción textual.

D2. Sí. Se trabaja la decodificación con apoyo visual y fonético. El análisis se enfoca en estructura narrativa y valores implícitos.

D3. Sí. Se trabajó el análisis de oraciones para identificar fallas y corregirlas, fomentando la comprensión gramatical.

D4. Sí, especialmente en el análisis del sentido lógico de las oraciones.

D5. Sí. Las preguntas y la retroalimentación se centraron en la comprensión literal y en el análisis de partes del texto, así como en la estructura de palabras (sufijos y prefijos).

D6. Se trabaja la decodificación de forma general, sin atención diferenciada. No se promueve el análisis del texto más allá de identificar personajes o hechos.

D7. Sí, los estudiantes deben identificar letras y palabras, organizarlas y reconocer sus características (mayúsculas, minúsculas), lo cual implica decodificación.

D8. Sí, se enfatizó en la decodificación a través de ejercicios de segmentación de palabras.

11. Niveles de comprensión promovidos:

D1. Se promueve principalmente la comprensión literal y la correcta aplicación de normas gramaticales.

D2. Literal: identificación de hechos.

Inferencial: deducción de emociones.

Crítico: valoración de acciones de los personajes.

D3. Principalmente comprensión literal y reorganización. Los estudiantes debían interpretar oraciones y proponer correcciones coherentes.

D4. Literal, inferencial y en algunos casos, crítico (cuando los estudiantes debían justificar el uso de ciertos conectores).

D5. Se promueve la comprensión literal y parcialmente la inferencial. No se observó trabajo explícito con niveles críticos o valorativos.

D6. Literal: identificación de personajes y lugares.

No se abordan niveles inferenciales ni críticos.

D7. Principalmente comprensión literal, reconociendo letras y orden alfabético, pero también inferencial en algunos momentos (relación con su entorno y vivencias).

D8. Nivel literal y fonológico.

12. Habilidades cognitivas promovidas:

D.1 Identificación y aplicación de reglas ortográficas, atención a detalles formales del texto y autocorrección.

D2. Atención sostenida.

Memoria secuencial.

Pensamiento crítico y creativo.

D3. Se promovieron habilidades como la observación, comparación, inferencia y análisis, al revisar errores y justificar las correcciones.

D4. Análisis, inferencia, organización de ideas, comparación y relación de información.

D5. Se fomenta la identificación de información, inferencias básicas y el análisis de estructuras lingüísticas a través del trabajo con sufijos y prefijos.

D6. Memoria básica (recordar hechos).

No se estimulan habilidades de análisis, síntesis o pensamiento crítico.

D7. Se promueven la memoria, la atención, la categorización y el razonamiento lógico a través del ordenamiento alfabético y la identificación de palabras.

D8. Memoria auditiva (con canciones), asociación visual-sonora (imágenes y sílabas), atención y discriminación fonética.

13. Promoción de la producción escrita:

D1. Se fomenta activamente a través de la elaboración de oraciones que integran conceptos

vistos en clase, como nombres propios, lugares y apodos, enfatizando el uso correcto de mayúsculas.

D2. A través de actividades creativas, como escribir un nuevo final o describir un personaje. Se permite el dictado o uso de pictogramas según necesidad.

D3. Los estudiantes redactaron oraciones propias aplicando los signos de puntuación y uso correcto de mayúsculas, guiados por la docente.

D4. Se solicitó a los estudiantes crear oraciones usando conectores como “porque”, “aunque”, “sin embargo”, “además”.

D5. La clase no incluyó ejercicios de producción escrita extensa. Se trabajó más la comprensión y el análisis morfológico de palabras.

D6. Se solicita a los estudiantes escribir una oración sobre el cuento, sin guía ni estructura clara. No se adapta la actividad a los diferentes niveles del grupo.

D7. Se motiva a los estudiantes a escribir palabras ordenadamente en la ficha, cuidando aspectos como el uso correcto de mayúsculas y minúsculas.

D8. Por medio de dictados, completar palabras con sílabas faltantes y copiar frases cortas.

14. Tipos de ejercicios de escritura realizados:

D1. Ejercicios en la pizarra y producción de oraciones escritas en copias de repaso.

D2. Narraciones breves.

Reescritura de finales.

Descripciones ilustradas.

D3. Redacción de oraciones, corrección de textos con errores intencionales y construcción de pequeños párrafos.

D4. Oraciones individuales, competición de frases, pequeños párrafos combinando conectores.

D5. Prácticas breves, centradas en identificar y usar prefijos y sufijos en palabras.

D6. Oraciones sueltas.

Dibujo relacionado con el cuento.

No se realizan narraciones ni redacciones estructuradas.

D7. Ejercicios de organización de palabras por orden alfabético, enfatizando la correcta escritura de estas.

D8. Escritura de palabras sueltas, emparejar sílabas con imágenes y completar frases simples.

15. Guía docente en el proceso de escritura:

D1. La docente guía y corrige constantemente, con apoyo individual a estudiantes con adecuaciones significativas.

D2. Sí. Modela el proceso en la pizarra, usa organizadores gráficos y brinda retroalimentación individual.

D3. Sí. Primero explicó las reglas, luego modeló el proceso y finalmente pidió a los estudiantes escribir con apoyo progresivo.

D.4 Sí. Brindó una estructura clara en la pizarra, presentó ejemplos y acompañó durante el desarrollo de los ejercicios.

D5. Sí, el docente brindó orientación durante la práctica, resolviendo dudas de forma grupal e individual.

D6. No. La docente da instrucciones generales y luego se retira a su escritorio. No se observa modelado ni acompañamiento individual.

D7. Sí, supervisa de manera constante, da indicaciones claras, refuerza contenidos y verifica el trabajo individual al final de la clase.

D8. Sí. Modela cada paso en la pizarra, da ejemplos y revisa los cuadernos mientras los estudiantes trabajan.

16. Conexión entre programas y práctica:

D1. Se observa alineación clara con los objetivos del currículo nacional en cuanto a producción textual y ortografía.

D2. Claramente alineada con los objetivos de comprensión y producción de textos narrativos.

D3. Sí. La clase abordó normas ortográficas básicas, en línea con los objetivos de tercer grado.

D4. Sí. Las actividades estaban centradas en la cohesión textual, objetivo esencial del currículo

para este nivel.

D5. La clase se alinea con los objetivos del programa de español para quinto grado, en relación con la comprensión lectora y el análisis morfológico.

D6. Parcial. Se aborda el texto narrativo, pero sin profundidad ni alineación clara con los objetivos curriculares.

D7. Sí, el tema del orden alfabético está directamente relacionado con los objetivos curriculares del área de español en segundo grado.

D8. Sí, se notan claramente los objetivos de iniciación a la lectoescritura en cada actividad.

17. Cumplimiento de estándares nacionales:

D1. La clase cumple con los estándares establecidos para el nivel educativo, enfocándose en competencias básicas de escritura.

D2. Sí. Se evidencia planificación intencional y adaptación curricular.

D3. Sí. Se trabajó la escritura funcional, respetando normas ortográficas, lo cual responde a los estándares esperados.

D4. Sí. Las actividades desarrollan habilidades de producción textual y uso adecuado del lenguaje.

D5. Sí, la clase abordó contenidos relevantes y esenciales del currículo nacional de lectoescritura.

D6. No se evidencia un esfuerzo sistemático por cumplir con los estándares.

D7. Sí, se trabaja de manera estructurada, con materiales adecuados y estrategias que permiten avanzar en los objetivos de lectoescritura.

D8. Sí. Se trabajan los contenidos básicos de manera sistemática.

18. Evaluación de habilidades de lectoescritura:

D1. Se realiza evaluación formativa mediante corrección grupal e individual, y observación directa de la producción escrita.

D2. Observación directa.

Rúbricas adaptadas y autoevaluación con pictogramas.

D3. A través de ejercicios escritos individuales y revisiones colectivas. La docente dio retroalimentación verbal inmediata.

D4. A través de ejercicios escritos, retroalimentación oral y revisión individual.

D5. La evaluación fue de tipo formativo, mediante la corrección en grupo de las respuestas y orientación individual.

D6. No se observa una evaluación formal. La docente recoge los trabajos sin dar retroalimentación.

D7. Mediante la revisión directa del trabajo individual en la ficha, la observación del desempeño durante la clase y la participación oral.

D8. Por observación directa, revisión de cuadernos y participación oral.

19. Evidencia del desarrollo de habilidades:

D1. Los estudiantes demuestran avances en la aplicación de las reglas ortográficas y en la producción de textos cortos.

D2. Mayor participación oral.

Uso de vocabulario narrativo.

Mejora en la estructura de los textos.

D3. Mostraron comprensión de normas gramaticales básicas, identificaron errores y redactaron oraciones con puntuación adecuada.

D4. Mediante la elaboración de oraciones coherentes y explicación de sus elecciones léxicas.

D5. Los estudiantes mostraron comprensión del texto, capacidad para responder preguntas y aplicar conocimientos sobre prefijos y sufijos.

D6. La mayoría no completa las tareas o lo hace de forma superficial.

D7. A través de respuestas acertadas, la participación en clase y la realización correcta de la actividad escrita.

D8. A través de respuestas orales, correcta identificación de sílabas, producción escrita básica.

20. ¿La lectoescritura se trabaja de forma integral o complementaria?

D1. Se trabaja de manera integral, combinando comprensión lectora y producción textual con

enfoque en aspectos formales del lenguaje.

D2. Sí. Se trabaja de forma integrada, con retroalimentación constante y actividades conectadas.

D3. Se trabajó de forma integrada, ya que la lectura y la escritura se combinaron en ejercicios de análisis y producción textual.

D4. De forma integral, relacionando lectura, análisis y producción escrita.

D5. En esta clase, se abordó de forma más complementaria (comprensión por un lado y análisis morfológico por otro), aunque ambas contribuyen al desarrollo integral de la lectoescritura.

D6. No. Se trabajan lectura y escritura como actividades separadas, sin conexión ni retroalimentación mutua.

D7. Se trabaja de forma complementaria, con énfasis en la relación entre el reconocimiento de letras (lectura) y su uso correcto en la escritura.

D8. Se trabaja de forma integral, combinando lectura, escritura, escucha y habla.

Sección 3: Percepción del profesorado

21. ¿Cómo se siente usted hoy con respecto al logro de los objetivos propuestos relacionados con la lectoescritura?

D1. La docente expresó satisfacción con el desarrollo de la clase, señalando que la mayoría del estudiantado comprendió y aplicó correctamente el uso de mayúsculas y producción textual.

D2. Me siento satisfecha. Todos participaron desde sus posibilidades.

D3. Me siento satisfecha. Logramos que la mayoría identificara correctamente el uso de la mayúscula y los signos de puntuación.

D4. Fue una clase productiva. Los estudiantes entendieron el uso de los conectores, aunque algunos necesitan más práctica.

D5. El docente manifestó sentirse satisfecho con la clase, ya que percibió una participación activa por parte del estudiantado. Consideró que el tema trabajado (comprensión lectora) fue bien recibido y logró captar el interés del grupo, lo que contribuyó al cumplimiento de los objetivos propuestos para la lección.

D6. Siento que no logré todo lo que quería. El grupo estaba muy inquieto.

D7. Me siento satisfecha, ya que los estudiantes participaron activamente y comprendieron el objetivo de la clase.

D8. “Siento que sí logramos avanzar. Algunos necesitan más apoyo, pero todos participaron.”

22. ¿Qué desafíos percibe en el proceso de enseñanza de la lectoescritura?

D1. No percibió desafíos significativos en esta clase. Indicó que el grupo mostró interés y comprensión, facilitando el proceso de enseñanza.

D2. La diversidad del grupo exige mucha preparación y flexibilidad.

D3. Algunos estudiantes tienen dificultades para aplicar las reglas al escribir de forma autónoma. También hay diferencias en los ritmos de aprendizaje.

D4. La falta de hábito lector y la dificultad para organizar ideas de forma clara.

D5. El docente identificó como principal desafío la falta de acompañamiento y apoyo familiar en el proceso educativo. Señaló que los estudiantes no suelen recibir refuerzo en casa, lo que limita su avance, ya que el aprendizaje ocurre únicamente dentro del aula. Además, indicó que muchos estudiantes no cumplen con las tareas asignadas, lo que también impacta negativamente en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura.

D6. Me cuesta mantener la atención del grupo y adaptarme a los diferentes niveles

D7. El ritmo de aprendizaje es desigual entre estudiantes, especialmente aquellos con adecuaciones significativas.

D8. La atención de los niños, especialmente cuando hay muchos, y las diferencias en el ritmo de aprendizaje

23. ¿Qué estrategias utiliza para reforzar la comprensión lectora y la escritura en sus estudiantes?

D1. Utiliza prácticas en la pizarra, corrección colectiva y atención individualizada, especialmente para estudiantes con adecuaciones.

D2. Uso apoyos visuales, lectura compartida y trabajo colaborativo.

D3. Uso ejemplos visuales, trabajo colaborativo, correcciones colectivas y lecturas en voz alta para reforzar conceptos.

D4. Lectura de ejemplos reales, trabajo colaborativo, guías visuales y práctica constante.

D5. Indicó que suele aplicar estrategias donde el estudiante primero trabaja de forma autónoma y, en caso de no comprender, se brinda apoyo individual. Esta metodología permite observar el nivel real de comprensión del estudiante y dar una atención más personalizada. Considera importante que el estudiante intente primero antes de intervenir directamente.

D6. Intento hacer preguntas y darles tiempo para escribir, pero a veces no me funciona.

D7. Trabajo guiado, preguntas dirigidas, uso de ejemplos concretos y apoyo personalizado a quienes lo necesitan.

D8. Canciones, juegos, repetir con ritmo, usar imágenes y trabajar con la maestra de apoyo.

24. ¿Cómo valora usted la participación del estudiantado durante la actividad de lectoescritura realizada en la clase de hoy?

D1. Valora positivamente la participación, mencionando que los estudiantes se muestran interesados y comprometidos con la práctica.

D2. Fue excelente. Incluso los más tímidos se animaron a compartir.

D3. Muy positiva. Estuvieron motivados, participaron activamente y se ayudaron entre ellos.

D4. Muy buena. Estuvieron atentos, preguntaron, y compartieron sus ideas con confianza.

D5. El docente valoró positivamente la participación del grupo, mencionando que fue una de las clases en las que los estudiantes mostraron mayor interés y disposición. Afirmó que cuando los estudiantes participan activamente, se fortalece el proceso de aprendizaje y aumenta la motivación general del grupo.

D6. Pocos participaron. Algunos no querían leer ni escribir.

D7. Fue muy positiva; estuvieron atentos, motivados y participaron activamente en las diferentes etapas de la clase.

D8. Buena. Hasta los más tímidos participaron, y tratamos de incluir a todos.

25. ¿Qué considera que funcionó bien en la estrategia utilizada para fomentar la lectura y la escritura durante esta clase?

D1. Destacó que el trabajo individual seguido de corrección grupal permitió identificar y resolver errores, favoreciendo el aprendizaje.

D2. El uso del cuento con imágenes y la escritura creativa.

D3. La dinámica de identificar y corregir errores en grupo ayudó mucho a consolidar las reglas vistas.

D4. El trabajo en parejas y los ejemplos de la vida cotidiana.

D5. Considera que la estrategia funcionó adecuadamente porque permitió a los estudiantes involucrarse desde una práctica individual que luego fue complementada con participación grupal. Destacó la lectura en voz alta como un recurso que estimula la participación y el interés.

D6. Creo que les gustó dibujar. Estaban más tranquilos en esa parte.

D7. La actividad fue concreta, adaptada al nivel del grupo y permitió que los estudiantes se relacionarían con el contenido de forma lúdica.

D8. La canción inicial y las tarjetas silábicas ayudaron mucho a motivarlos.

26. ¿Qué dificultades percibe en su grupo para desarrollar habilidades de lectoescritura?

D.1 Mencionó que algunos estudiantes necesitan más práctica para dominar completamente el tema, pero no detectó dificultades mayores.

D2. Algunos aún tienen dificultades para organizar ideas al escribir.

D3. A algunos les cuesta aplicar lo aprendido en nuevos textos. También hay problemas con la ortografía básica que requieren más práctica.

D4. El uso incorrecto de algunos conectores y la tendencia a repetir estructuras.

D5. Reiteró que una de las principales dificultades radica en la escasa participación de las familias en el proceso formativo. Señaló que la lectoescritura depende, en gran parte, del acompañamiento continuo, y cuando este no se da fuera del aula, el progreso es limitado.

Además, mencionó que algunos estudiantes presentan desinterés ocasional, lo que requiere aplicar estrategias que despierten su motivación.

D6. Hay estudiantes que no entienden las instrucciones o se distraen fácilmente

D7. Algunos estudiantes tienen dificultades para mantener la atención o siguen un ritmo más lento, lo cual requiere más apoyo individualizado.

D8. La falta de concentración en algunos, pero se trabaja en eso con rutinas claras.

27. Comentarios adicionales del docente sobre su práctica:

D1. Resaltó la importancia de la corrección constante y la adaptación a las necesidades del grupo, con especial atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

D2. Siempre empiezo con algo que los conecte emocionalmente con el texto. Eso abre puertas.

D3. El uso de ejemplos relacionados con su entorno y el trabajo cooperativo son claves. También dedico tiempo a retroalimentar de forma individual.

D4. Proponer juegos de completar frases, debates y lectura de cuentos con conectores destacados.

D5. El docente comentó que su práctica docente se enfoca en brindar autonomía a los estudiantes al inicio de las actividades, permitiendo que enfrenten los retos por sí mismos. Posteriormente, interviene para ofrecer guía y refuerzo a quienes lo necesiten. Considera que este enfoque contribuye a que los estudiantes reconozcan sus capacidades, generando mayor confianza y sentido de logro.

D6. Estoy buscando ideas para motivarlos más. Me gustaría usar más cuentos con imágenes.

D7. Integrar actividades prácticas, usar ejemplos del entorno del estudiante y reforzar constantemente el uso correcto del lenguaje escrito.

D8. Usar música, materiales visuales, mucha repetición y, sobre todo, mantener una actitud positiva y firme.

Sección 4: Reflexiones del Observador/a

28. Actitudes del docente frente a la enseñanza de la lectoescritura:

- D1. La docente mostró una actitud profesional, paciente y comprometida, con disposición para apoyar a todos los estudiantes.
- D2. Mostró entusiasmo, seguridad y empatía. Se notaba motivada y comprometida.
- D3. Mostró entusiasmo, seguridad y paciencia. Estuvo activa guiando y resolviendo dudas.
- D4. Seguridad, entusiasmo, dominio del tema, y flexibilidad ante las intervenciones estudiantiles.
- D5. El docente mostró interés y disposición para apoyar el proceso. Su actitud fue positiva, con motivación y atención a las necesidades del grupo.
- D6. Mostró inseguridad, frustración y nerviosismo. Aunque intenta mantener el control, se nota desbordada en algunos momentos.
- D7. Mostró entusiasmo, seguridad y compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.
- D8. Motivación, firmeza, disposición al trabajo, paciencia.

29. Valoración del docente hacia la lectoescritura:

- D.1 Se evidencia una valoración positiva y un compromiso claro por fortalecer las habilidades de escritura y ortografía.
- D2. Positiva. Se notó en su lenguaje corporal, tono de voz y disposición a adaptarse.
- D3. Positiva. La docente se mostró comprometida, explicó con claridad y refuerza constantemente el aprendizaje.

D4. Sí. Celebraba los aciertos y corregía con respeto los errores.

D5. Se evidenció una valoración positiva, al brindar retroalimentación, promover la lectura en voz alta y responder activamente a las dudas del grupo.

D6. La docente parece valorar la importancia de la lectoescritura, pero no logra transmitir entusiasmo ni generar interés en el grupo.

D7. Valoración positiva. Se observó en la forma dinámica en que condujo la clase y su disposición para apoyar a todos los estudiantes.

D8. Sí. La docente se mostró entusiasta y satisfecha con la respuesta del grupo.

30. Estrategias y compromiso docente:

D1. Las estrategias reflejan un compromiso por brindar atención personalizada y mantener un ambiente de aprendizaje ordenado y participativo.

D2. Alta. Las estrategias reflejan una visión inclusiva y centrada en el desarrollo integral.

D3. Reflejan un compromiso por fomentar habilidades desde un enfoque práctico y accesible para los niños.

D4. Que tiene una visión clara del proceso de escritura como construcción y fomenta la autonomía.

D5. Las estrategias aplicadas reflejan un compromiso con el proceso de enseñanza, aunque podrían enriquecerse con mayor variedad didáctica y técnicas participativas.

D6. Tiene buenas intenciones, pero le falta claridad metodológica y herramientas para implementar una enseñanza efectiva.

D7. Las estrategias reflejan un alto compromiso y una visión centrada en el aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades del grupo.

D8. Revelan que está comprometida con la participación activa y el logro de objetivos básicos de lectoescritura.

31. Coherencia entre la práctica y una enseñanza centrada en la lectoescritura:

D1. La práctica observada es coherente con una enseñanza efectiva, que combina teoría y práctica con seguimiento individual.

D2. Total, coherencia. La clase fue intencionada, estructurada y adaptada.

D3. Sí. Las actividades fueron acordes al nivel y objetivos del área, promoviendo lectura comprensiva y escritura estructurada.

D4. Sí. Cada actividad respondía a los objetivos de cohesión textual.

D5. Sí existe coherencia en los objetivos y el desarrollo de la clase, aunque la motivación inicial y el uso de recursos podrían ampliarse.

D6. No se observa coherencia. Las actividades son aisladas y poco estructuradas.

D7. Sí, hay coherencia entre la teoría y la práctica, especialmente en la forma en que se refuerzan contenidos y se promueve la participación activa.

D8. Totalmente. La planificación fue coherente con los objetivos esperados.

32. Interpretación docente de la respuesta del grupo:

D1. La docente interpreta positivamente la participación y desempeño de los estudiantes, reconociendo que el interés facilita el aprendizaje.

D2. La docente celebró los logros y ajustó su ritmo según la respuesta del grupo.

D3. Valoró positivamente la participación del grupo, destacando avances. Esto muestra que reconoce el esfuerzo de sus estudiantes.

D4. Supo adaptar su explicación cuando notó dudas comunes y ofreció ejemplos adicionales.

D5. El docente respondió de forma cercana y adaptativa a las necesidades de los estudiantes, evidenciando sensibilidad hacia el ritmo y nivel del grupo.

D6. La docente parece frustrada por la falta de atención, pero no ajusta su estrategia. Esto revela una percepción limitada sobre cómo motivar y guiar el aprendizaje.

D7. El docente percibe al grupo como motivado y participativo, lo que refuerza su percepción positiva del proceso de aprendizaje.

D8. Supo leer las necesidades del grupo, reforzó cuando era necesario y mantuvo el ritmo sin perder control.

33. Adaptación al contexto rural:

D1. Se evidenció atención diferenciada para estudiantes con adecuaciones, lo que indica una

adaptación consciente a las necesidades del contexto.

D2. Usó cuentos locales, lenguaje cercano y recursos accesibles.

D3. Sí. Usó ejemplos del entorno, lenguaje cotidiano y trabajó con recursos accesibles como la pizarra y cartulinas.

D4. Sí. Usó ejemplos y recursos accesibles, relacionados con el entorno cercano del estudiantado.

D5. Se observó una adaptación concreta en la atención diferenciada a un estudiante con adecuación significativa. No se detectaron otras adaptaciones contextuales marcadas.

D6. No se observan adaptaciones específicas al contexto. El contenido y los recursos no reflejan la realidad del entorno.

D7. Sí, utiliza ejemplos cotidianos y contextualizados, y adapta el ritmo de la clase a las necesidades del grupo.

D8. Sí. Usó materiales accesibles y estrategias prácticas, sin depender de la tecnología.

34. Relación docente-estudiante en lectoescritura:

D1. La relación es cercana y empática, con un lenguaje claro y un tono motivador.

D2. Cálida, respetuosa y empática. Usó lenguaje claro y apoyos visuales.

D3. Con tono cálido, lenguaje claro y accesible. Mostró empatía y brindó apoyo individual según las necesidades.

D4. Muy respetuosa, clara y cercana. Se promovía el diálogo y la participación.

D5. Empática, con tono respetuoso, claridad en las instrucciones y disponibilidad para apoyar.

D6. El trato es respetuoso, pero distante. Falta empatía activa y estrategias de contención emocional.

D7. Utiliza un tono afectivo, muestra empatía, emplea un lenguaje claro y brinda apoyo constante, especialmente a quienes más lo requiere

D8. Afectiva pero firme. Manejaba bien la disciplina y mostraba empatía.

35. Barreras o retos enfrentados:

D1. Se identificó la necesidad de mayor práctica para algunos estudiantes, lo que la docente aborda con seguimiento personalizado.

D2. Dificultades de atención y escritura. Las abordó con apoyos diferenciados y trabajo en parejas.

D3. Sí, diferencias en el nivel de comprensión. Lo abordó con apoyos diferenciados y repeticiones.

D4. Dificultades en la comprensión de conectores; lo resolvió con repaso colectivo y ejemplos claros.

D5. Algunos estudiantes presentaron dudas conforme avanzaba la clase. El docente abordó estos retos con explicaciones individuales y grupales.

D6. Falta de control del grupo.

Escasa diferenciación.

D7. Sí, principalmente la diversidad de ritmos. Los abordó brindando acompañamiento individual a los estudiantes con adecuaciones.

D8. Dificultades de atención y participación del niño que se separaba. Lo manejó con apoyo de la otra docente.

36. Elementos que reflejan la percepción docente del aprendizaje:

D1. La docente muestra una percepción positiva y esperanzadora sobre el progreso del grupo, valorando la participación y el interés.

D2. Cree en el potencial de todos. Se nota en su esfuerzo por incluir y adaptar.

D3. Considera que es un proceso gradual, valora los logros individuales y promueve un ambiente positivo para aprender.

D4. Cree en la capacidad de su grupo y se nota su compromiso por fortalecer la escritura coherente.

D5. El acompañamiento cercano, la disposición para resolver dudas y el seguimiento a estudiantes con necesidades reflejan una percepción positiva y comprometida.

D6. Se enfoca más en el comportamiento que en el desarrollo de habilidades.

D7. Considera que el grupo está avanzando adecuadamente, pero reconoce que algunos

estudiantes requieren más apoyo.

D.8 Cree en el progreso de su grupo y en la importancia de apoyar a cada uno.

37. Aspectos positivos y áreas de mejora:

D1. Positivos: ambiente ordenado, participación activa, atención individualizada.

Áreas de mejora: fortalecer la práctica escrita para estudiantes que aún no dominan el tema.

D2. Positivos: planificación, inclusión, motivación.

Mejora: más tiempo para retroalimentación individual.

D3. Positivos: motivación del grupo, claridad al explicar, uso de ejemplos relevantes.

Áreas de mejora: incluir más tecnología y actividades que fomenten la escritura de textos más largos.

D4. Positivo: claridad en las explicaciones, manejo del grupo, variedad de ejercicios.

Mejora: podría incorporar más material visual y actividades lúdicas para reforzar conceptos.

D5. Positivos: ambiente de confianza, participación activa, atención individual.

Áreas de mejora: motivación inicial, diversificación de estrategias y uso de recursos didácticos variados.

D6. Positivos: Disposición a mejorar, interés por aprender.

Áreas de mejora: planificación, manejo de grupo, uso de recursos, adaptación a la diversidad.

D7. Positivos: el dinamismo, la estructura clara de la clase, el apoyo a estudiantes con

necesidades.

Áreas de mejora: continuar diversificando estrategias para atender diferentes estilos de aprendizaje.

D8. Positivo: dinamismo, uso de recursos variados, atención a todos.

Mejora: incorporar más herramientas visuales o manipulativas para reforzar aún más la atención.