

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PREESCOLAR, GENERAL BÁSICA Y DIVERSIFICADA

3

Fortalecimiento de la competencia lectora: un desafío impostergable para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los próximos años

HALLAZGOS RELEVANTES

- En más de una década de participación en el programa PISA, no se han registrado avances en la competencia lectora de los estudiantes.
- En la competencia lectora, el 74% de los jóvenes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron por debajo de los dos niveles de desempeño inferiores.
- El 45% de los estudiantes que participaron en PISA 2018 indicaron que muy rara vez o nunca leen libros; y 38% señalaron leer con más frecuencia libros digitales o libros impresos y en dispositivos electrónicos.
- En su actitud hacia la lectura, el 62% de los estudiantes se concentra en valores medios o bajos, mayoritariamente la consideran como una práctica obligatoria, no la contemplan dentro de sus pasatiempos favoritos y tampoco les gusta intercambiar experiencias sobre los libros que leen. A pesar de esto, el 64% de ellos se consideró buenos lectores.
- Los estudiantes en PISA 2018 reportan que sus docentes emplearon en la enseñanza del Español, principalmente, prácticas relacionadas con el enfoque tradicional, prevalece contestar preguntas sobre textos leídos (90%), enumerar y describir personajes principales (77%), así como la escritura de resúmenes (70%) y textos (66%) a partir de lo leído.
- La competencia digital está determinada por los hábitos, disposiciones y estrategias de lectura con la que cuentan los estudiantes. Al igual que en la competencia lectora, la mediación pedagógica docente y el capital cultural ejercen un efecto mediador para su desarrollo.
- La competencia lectora es clave para mejorar los rendimientos en Ciencias y Matemáticas, así como para reducir las desigualdades socioeconómicas y por género que se han acentuado en los últimos años.
- La competencia digital ha contribuido a reducir la brecha presentada en el rendimiento académico entre hombres y mujeres que han participado en PISA, dado que los puntajes se han acercado de manera significativa desde que la prueba se aplica por computadora.
- La reducción del currículo de Español en primaria, durante el primer año de pandemia, implicó omisiones cercanas o superiores al 50% en los contenidos totales: en segundo y sexto año, se suprimió la mayor cantidad. Por lo tanto, los perfiles de salida de los estudiantes no se cumplieron en 2020.
- Las áreas de expresión y comprensión oral sufrieron las mayores reducciones de contenidos durante el 2020: solo se incluyó un 38% del plan de estudios en primer y segundo año, mientras que, a partir del tercero, estuvo prácticamente ausente.
- El MEP ha generado recursos creativos y potenciadores de habilidades del lenguaje, como el Portal de Español y el Plan Virtual de Fomento a la lectura, los cuales requieren fortalecerse y ampliarse con más recursos específicos para promover las etapas de “aprender a leer” y “leer para aprender”. Durante la pandemia, los recursos elaborados fueron muchos y variados, aunque no siempre se articularon con los programas; hubo escaso o nulo seguimiento y evaluación de las audiencias.

3

/ Fortalecimiento de la competencia lectora: un desafío impostergable para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los próximos años

INDICE		Introducción
Introducción	131	<p>Este capítulo analiza la importancia e implicaciones del desarrollo de la competencia lectora para el éxito escolar de los estudiantes en Costa Rica y su formación como ciudadanos competentes del siglo XXI. En ediciones previas del Informe, se ha abordado el tema de la lectura y escritura como uno de los factores claves para sentar las bases de un buen aprendizaje en todas las asignaturas, en la trayectoria educativa de los alumnos.</p> <p>A partir de estos hallazgos, se profundiza en un aspecto que ha cobrado mayor y renovada importancia, debido a los graves efectos de la emergencia sanitaria por la covid-19, sobre la continuidad y calidad de los servicios que presta el sistema educativo.</p> <p>Las medidas sanitarias que adoptó el gobierno de Costa Rica para enfrentar la pandemia, aunque indispensables desde el punto de vista de la salud pública, alteraron los procesos regulares de enseñanza de las habilidades lingüísticas y comunicativas cuyo desarrollo inicia durante la educación temprana. Se experimentó una contracción de los aprendizajes en la generación actual de estudiantes, lo cual alerta y subraya la necesidad urgente de fortalecer la competencia lectora en los próximos años y convertirla en uno de los ejes medulares de la Política Curricular.</p> <p>Como estas alteraciones amenazan con ahondar los rezagos educativos, el sistema educativo está obligado a tomar acciones inmediatas y prioritarias en esta materia. De manera que resulta apremiante enfrentar las disrupciones en la comunicación docente-alumnos y la</p> <p>reducción selectiva de contenidos curriculares en la asignatura de Español que adoptó el MEP en este contexto, así como sacar ventaja del protagonismo de las TIC para fines educativos, al mismo tiempo que se impulsan rápidas mejoras en el cierre de la brecha digital dentro del sistema educativo.</p> <p>La literatura sobre educación define competencia lectora como una competencia básica que incluye habilidades complejas y necesarias para que las personas puedan interactuar en todos los ámbitos de la vida social (Zayas, 2005). Además, se considera la primera de ocho competencias claves que los ciudadanos de hoy requieren para adquirir conocimientos en diversas disciplinas, aprender continuamente y durante toda la vida, avanzar con éxito en sus trayectorias educativas, desempeñar distintos roles sociales de manera eficaz, convivir con otros y asociarse con los demás, ser productivos, creadores y tener éxito en el ámbito laboral, establecer acuerdos duraderos y darles seguimiento, ser parte de una ciudadanía activa y promover la inclusión social (Reimers y Jacobs, 2008; OCDE,</p>
Justificación y antecedentes	132	
Metodología y fuentes de información	133	
Las habilidades lectoras de los estudiantes antes de la pandemia	138	
Causas de los bajos resultados académicos en PISA 2018	140	
Aprendizajes durante la pandemia: estudio de caso sobre los estudiantes de primaria en español	150	
El desafío de convertir lectores principiantes en lectores avanzados	156	
Conclusiones y recomendaciones	164	
Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas	166	
Anexo metodológico	175	

2005; Zayas, 2005; Cunningham y Stanovich, 1998; OCDE, 2017; Smith et al., 2000; OCDE, 2018; Banco Mundial, 2019).

Asimismo, la competencia lectora es de vital importancia en vista de la revolución tecnológica que se encuentra actualmente en marcha, para la cual es necesario que las personas cuenten con habilidades superiores en esta competencia para desempeñarse en el mundo laboral. Los ciudadanos competentes deben tener algún grado de alfabetización digital, manejar el amplio volumen y la gran cantidad de fuentes y formatos de información disponibles actualmente, así como evaluar el punto de vista del autor, la veracidad de los argumentos en el texto y su pertinencia acorde con sus objetivos (OCDE, 2018). Igualmente, estas habilidades no son estáticas y seguirán evolucionando conforme lo demanden los cambios tecnológicos.

En Costa Rica, el estudio sobre la competencia lectora en la población estudiantil de primaria y secundaria es particularmente necesaria porque, previo a la pandemia, se registraba un bajo desempeño en las habilidades lingüísticas medidas en las pruebas estandarizadas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) y en las que este país ha participado desde el 2009. En la evaluación más reciente de PISA 2018, no se reportó ningún avance en las habilidades lectoras respecto a las anteriores.

A partir de estas consideraciones, el objetivo principal de este capítulo es analizar la situación del desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primaria y secundaria antes y durante la pandemia, sus niveles de desempeño, y los factores asociados y causales que potencian o no su progreso. La investigación propone rutas de acción que permitan mejorar sus logros de aprendizaje en los próximos años.

El documento responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿por qué el desarrollo de la competencia lectora debe ser el principal eje de atención inmediata del sistema educativo y una prioridad de política pública en los próximos años? Esta interrogante se desagregó, a su vez, en las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál era el nivel de desempeño de los estudiantes costarricenses, en la competencia lectora, antes de la pandemia?
- ¿Por qué no hay avances en el rendimiento de las pruebas PISA?
- ¿Cómo se afectaron los aprendizajes esperados de los estudiantes, en lectura y escritura, en el 2020 como resultado de las medidas adoptadas para enfrentar la pandemia?
- ¿Qué implicaciones pueden tener las afectaciones de los aprendizajes sobre la trayectoria educativa de los estudiantes si estos no recuperan los aprendizajes desarrollados en el 2020?
- ¿Cómo pueden pasar los estudiantes de lectores principiantes a lectores avanzados?

El capítulo se divide en siete secciones principales. La primera justifica la importancia del tema y su abordaje conceptual; la segunda describe las metodologías de trabajo aplicadas, las dimensiones de análisis y las fuentes de información. La tercera detalla el desempeño de los estudiantes en cuanto a las habilidades esperadas en la competencia lectora antes de la pandemia; la cuarta determina cuáles son las causas que explican los bajos desempeños y la estimación de sus efectos sobre el aprendizaje de otras disciplinas.

Este análisis se basa en un modelo de ecuaciones estructurales con la información de PISA 2018, que incorporó los factores individuales habituales del estudiantado, incluyendo sus hábitos y estrategias de lectura, también el efecto de las prácticas de mediación pedagógica para la enseñanza de la lectura sobre la competencia lectora y el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

La quinta sección examina los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de primaria en materia de competencia lectora, y su afectación durante el 2020 a raíz de la pandemia. La sexta sugiere rutas de acción y aspectos claves que el país requiere para aumentar la proporción de lectores avanzados dentro de la población estudiantil. En la séptima

parte, se exponen las principales conclusiones y recomendaciones que surgen de la evidencia empírica para mejorar la competencia lectora en los próximos años y evitar que los daños temporales generados por la pandemia se conviertan en permanentes.

Justificación y antecedentes

La competencia lectora se ha definido como una competencia básica y prioritaria por diversas instituciones nacionales e internacionales, así como por la literatura académica especializada en educación. Desde el 2005, fue decretada por el Consejo de Educación de la Unión Europea como la primera de ocho competencias claves con las que deben contar los individuos para interactuar de forma exitosa y activa en la sociedad (OCDE, 2005). De acuerdo con Reimers y Jacobs (2008), las competencias comunicacionales son esenciales en el siglo XXI para “la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas; para aprender continuamente y durante toda la vida, para comprender el contexto en el que se vive, para desempeñar diversos roles sociales con eficacia, entre ellos el de ser creador y productivo, para convivir con los otros y asociarse con los demás, lograr establecer acuerdos duraderos y establecer mecanismos de cumplimiento de estos”.

En el marco de PISA, la competencia en lectura se define como la capacidad de leer, comprender textos individuales y aplicar estrategias complejas de procesamiento de información (análisis, síntesis, integración e interpretación de información relevante) de diferentes tipos y formatos de textos (OCDE, 2018). De acuerdo con OCDE (2018), existe un amplio consenso en considerar que la lectura evoluciona conforme lo hace la sociedad y la cultura; por lo tanto, las habilidades lectoras que se requieren en la actualidad para el desarrollo personal, el éxito educativo, la participación económica y la construcción de la ciudadanía difieren de las requeridas en el pasado y es posible que su evolución continúe en el futuro. Esto supone que los procesos de aprendizaje de esta competencia deben estar en constante revisión y adaptación,

puesto que su definición, así como sus procesos de enseñanza, se han modificado en respuesta a los cambios tecnológicos que enfrenta el mundo (Orellana, 2018).

La lectura puede desempeñar dos papeles en los procesos de aprendizaje de los individuos: si su proceso de aprendizaje es exitoso, facilita el progreso escolar de los estudiantes y, por lo tanto, el desarrollo de su conocimiento y potencial personal; de lo contrario, representa un obstáculo para avanzar en el sistema educativo y crea barreras difíciles de superar para quienes no estén preparados para enfrentarlas, contribuyendo así al aumento de las diferencias económicas que existen en la sociedad (Banco Mundial, 2019; Reimers y Jacobs, 2008; Coll y Monereo, 2008; Villalón, 2016).

Según Gómez (2008), los problemas para el desarrollo de la competencia lectora inician de manera temprana, y la brecha entre las habilidades lectoras de unos niños y otros se van incrementando con el tiempo si no hay una adecuada educación formal. Por lo tanto, desarrollar la competencia lectora debe ser una preocupación central de la política educativa, de todo proceso de aprendizaje y, en especial, durante la educación temprana, cuando se forjan las bases para avanzar hacia ciclos educativos superiores que demandan, a su vez, procesos cognitivos complejos.

Las últimas ediciones del Informe Estado de la Educación han señalado la necesidad de mejorar los aprendizajes de la lengua, especialmente de la competencia lectora en los estudiantes durante la educación temprana en Costa Rica. Los estudios más recientes han encontrado debilidades importantes en el aprendizaje de la lectura en esta etapa; en preescolar, los progresos en lectoescritura emergente son lentos y, además, en los procesos de enseñanza no se usa suficiente la lectura compartida, que es una de las principales prácticas para el desarrollo temprano del lenguaje y la lectoescritura (Conejo y Carmiol, 2018).

En primaria, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) de la Unesco destacó que, al concluir sexto año, el 50% de los estu-

diantes costarricenses se ubicaron en los niveles de desempeño más bajos en competencia lectora. Asimismo, el *Séptimo Informe del Estado de la Educación* señaló debilidades significativas en la enseñanza de la lengua en este nivel: 75% de los docentes encuestados en la Gran Área Metropolitana consideró la lectura como una práctica obligatoria y poco relacionada al gusto y al placer (PEN, 2019), lo que atenta contra el fomento del gusto por esta actividad que debe empezar desde el primer año de la educación primaria. En secundaria, la evaluación de la competencia lectora en PISA 2018 mostró que el 74% se ubicó en los dos niveles de desempeño más bajos de las seis escalas posibles de esta prueba, tampoco se reportaron avances con respecto a las tres evaluaciones anteriores en las que se ha participado.

Estos resultados evidencian que aún falta mucho por hacer para que todos los estudiantes cuenten con las oportunidades mínimas de alcanzar niveles aceptables de comprensión lectora, así como las competencias de escritura necesarias para participar con eficacia en la vida social, incluidas las actividades productivas o políticas. El sistema educativo es el principal actor responsable de desarrollar esa competencia dentro de la población estudiantil (Reimers y Jacobs, 2008).

La necesidad de adquirir una sólida competencia lectora no se limita a los nuevos aprendizajes. El auge tecnológico que experimenta la sociedad requiere que los individuos cuenten con competencias superiores a las establecidas por la lectura tradicional. En esta última, los lectores se enfrentan a textos ordenados y producidos con una secuencia lógica, usualmente materializados en documentos impresos en papel; sin embargo, la informatización del texto impreso da cabida a una nueva forma de ser lector, quien construye su propio escrito porque cuenta con la posibilidad de navegar en la red por diversos formatos (páginas web, chats, blogs, entre otros) y no se limita a seguir una ruta ya definida o establecida por los autores de un texto específico (Solé, 2012).

Los lectores modernos requieren

habilidades superiores: no solo tener la capacidad de identificar aspectos o relacionarse con el significado literal de los textos, sino que deben interactuar con los textos para construir sus propios conocimientos y cumplir con sus objetivos de lectura, los cuales cambian en función de las situaciones en las que actúan los individuos mediante el lenguaje (Zayas, 2005). Además, la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demanda que los ciudadanos competentes utilicen información propia de distintas ramas o disciplinas (como Matemáticas y Ciencias), manejar un amplio volumen en múltiples formatos, ser selectivos ante la diversidad de fuentes disponibles, evaluar la credibilidad y calidad de la información, identificar inconsistencias y conflictos y resolverlos (Solé, 2012; OCDE, 2018).

En el 2020, la crisis sanitaria generada por la pandemia por la covid-19 alteró el funcionamiento del sistema educativo regular, por lo que el servicio continuó en la modalidad de educación remota. En este contexto, los programas de estudio no pudieron desarrollarse en su totalidad: se optó por priorizar aprendizajes y omitir aquellos contenidos difíciles de mediar a distancia, especialmente los relacionados con la expresión oral (Murillo et al., 2021). Esta situación amenaza con incrementar la pobreza de los aprendizajes, un reciente indicador desarrollado por el Banco Mundial para referirse a la cantidad de estudiantes de 10 años que no tienen las capacidades necesarias para leer y comprender un texto escrito. De esta forma, se obstaculiza el progreso escolar, el aprendizaje de otras disciplinas y su desempeño en la fuerza laboral (Banco Mundial, 2019).

Metodología y fuentes de información

En esta sección, se resume la metodología empleada en este capítulo para analizar el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primaria y secundaria en el sistema educativo costarricense, para ello se consideran dos momentos específicos: antes y durante la pandemia por la covid-19. En el período

previo, se abordan los resultados obtenidos en PISA 2018, cuyo énfasis fue la evaluación de la competencia lectora, esto permite identificar los desafíos antes de esta coyuntura. En la etapa posterior, se analiza la priorización de contenidos curriculares en el área de Español implementado por el MEP, durante el 2020, ante el cierre forzado de los centros educativos.

Se advierte que, si bien son dos períodos distintos, y el segundo es completamente atípico, con este análisis se pretenden identificar los principales desafíos que enfrenta el MEP para mejorar el desempeño en lectura de los estudiantes, tanto de primaria, nivel en el que se sientan las bases de los aprendizajes en esta materia para enfrentar los ciclos educativos siguientes, como de secundaria.

Al inicio, en el apartado, se describen las dimensiones conceptuales de las que parte el capítulo para analizar el desarrollo de la competencia lectora que alcanzan los estudiantes; luego se exponen las investigaciones base de este capítulo. Por último, se presentan las fuentes de información empleadas, a fin de comprender el alcance de su análisis.

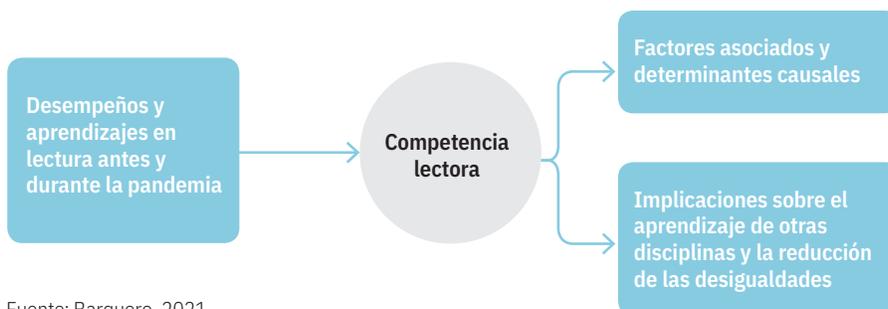
Dimensiones conceptuales de análisis

Para responder a la pregunta de investigación de la que parte este capítulo, ¿por qué el desarrollo de la competencia lectora debe ser el principal eje de atención inmediata del sistema educativo y una prioridad de política pública en los próximos años?, el estado de la competencia lectora de los estudiantes antes y durante la pandemia se aborda desde tres dimensiones conceptuales (figura 3.1). La primera corresponde al análisis de los desempeños que habían alcanzado los estudiantes antes de la pandemia y los aprendizajes de lectura impartidos durante esta. En el primer caso, se analiza el nivel de secundaria según los datos suministrados por las pruebas PISA 2018, cuyo dominio principal fue la evaluación de la competencia lectora.

Para el segundo caso, en el nivel de primaria, se estudiaron las implicaciones de reducir el currículo escolar en la asignatura de Español, a causa de la

Figura 3.1

Dimensiones de análisis en el tema de desarrollo e implicaciones de la competencia lectora para la mejora de los aprendizajes



Fuente: Barquero, 2021.

priorización de contenidos efectuada por el MEP durante el 2020; se abordan los contenidos relacionados con las cuatro habilidades lingüísticas propuestas en los programas de estudios: lectura, escritura, expresión y comunicación oral, que se omitieron en cada año escolar, y los retos futuros que enfrentará el sistema educativo para desarrollar en la escuela las competencias lingüísticas de los estudiantes y garantizar el cumplimiento de los perfiles de salida en el primer y segundo ciclos de la Educación General Básica.

En la segunda dimensión, se identifican los factores asociados y los determinantes causales del desarrollo de la competencia lectora a partir de la estimación de técnicas estadísticas multivariantes en las que se profundizará en la sección metodológica de este capítulo. Estas delimitan los factores que ejercen efectos directos e indirectos, y a cuáles se les debe dar prioridad para incidir en la mejora de los logros de aprendizaje en los estudiantes.

La última y tercera dimensión se relaciona con las implicaciones de esta competencia para el aprendizaje de otras disciplinas y la importancia de su desarrollo para reducir las desigualdades educativas. Se utilizan, para ello, simulaciones estadísticas que permiten cuantificar cuál sería el desempeño de los estudiantes si tuvieran las habilidades y conocimientos que presentan los estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas, que asisten principalmente a colegios privados.

Investigaciones de base

La base de este capítulo son los trabajos elaborados por Barquero et al. (2021), Murillo et al. (2021), Rodino (2021), y González y Montero (2021). El primer estudio es un análisis cuantitativo sobre el desempeño de los estudiantes costarricenses de 15 años en las pruebas PISA 2018 en el ámbito de la competencia lectora; por tanto, se emplearon dos técnicas estadísticas multivariantes: un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) y modelos de regresión multinivel, así se estudiaron los principales mecanismos causales y factores asociados que explican los resultados obtenidos. En PISA 2018, el dominio principal fue la competencia lectora, por lo que se utilizó la amplia información que el MEP recolectó en la prueba y en los cuestionarios de contexto dirigidos a estudiantes y directores de los centros educativos que participaron en las evaluaciones (ver el anexo metodológico para más información sobre estos modelos).

En el segundo, se estudió la priorización de contenidos curriculares en la asignatura de Español para la primaria que el MEP elaboró en el 2020 a partir de las plantillas de aprendizaje base (PAB), las cuales se analizan con más detalle en la siguiente sección denominada fuentes de información, y la compara con lo establecido en los Programas de Estudios de Español vigentes para el primer y segundo

ciclos de la primaria, como parte de las medidas adoptadas para enfrentar la pandemia por la covid-19. En este análisis se señalaron aquellos relacionados con la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión y comprensión oral. Con estos datos, se estimó la magnitud de la reducción en el currículo escolar para cada año de la primaria y se identificaron los aspectos medulares que deben retomarse con urgencia para no comprometer el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes en los próximos años.

El tercer estudio discutió la importancia de los recursos educativos de apoyo a docentes y estudiantes y analizó la pertinencia, accesibilidad y relevancia de aquellos que ofrece el MEP para facilitar la aplicación exitosa de los programas de estudio de Español en primaria, los cuales son claves para sentar las bases de la escritura y la comprensión lectora del estudiantado desde la educación inicial. Este se focalizó en dos momentos diferenciados de la actividad del MEP durante 2020: antes y después de la pandemia de la covid-19. Se investigaron, primero, los contenidos de la Caja de herramientas¹ y, posteriormente, la estrategia y sitio web Aprendo en casa, que se inició en marzo de 2020².

El cuarto y último estudio analiza el estado actual de los servicios y recursos educativos con los que cuentan las bibliotecas escolares en los centros educativos de primaria y preescolar, así como los esfuerzos en la promoción de la lectura y las facilidades de acceso a la literatura para su estudiantado.

Fuentes de información

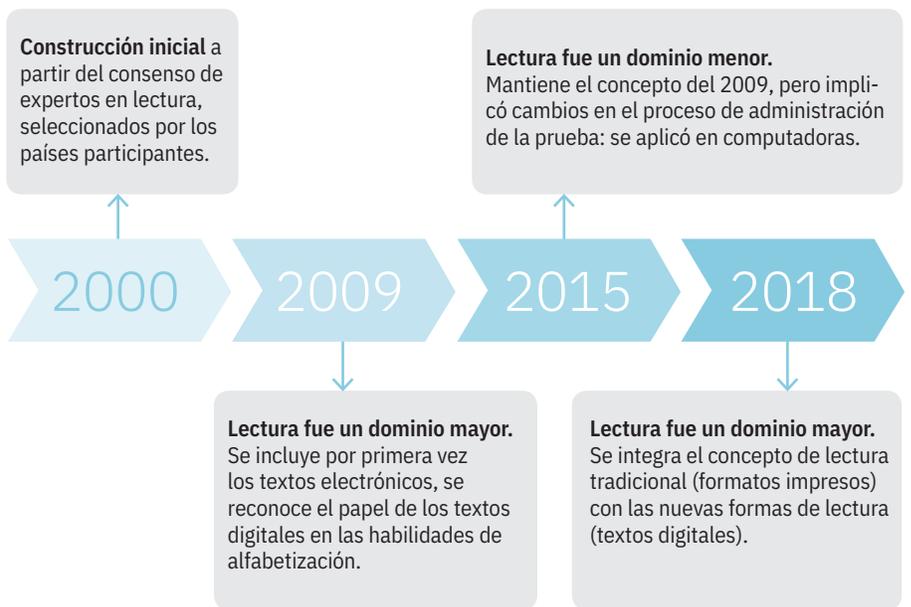
Esta sección describe las fuentes de información utilizadas en el desarrollo de las investigaciones base para construir el capítulo, las cuales corresponden a las pruebas PISA 2018, las plantillas de aprendizaje base (PAB) y los recursos educativos disponibles para el apoyo de los docentes en la Caja de herramientas del MEP.

Las pruebas PISA 2018

Para conocer las habilidades que tenían los estudiantes en materia de comprensión lectora antes de la pandemia, la fuente

Figura 3.2

Evolución del marco de evaluación de la lectura en las pruebas PISA



Fuente: Barquero, 2021 con base en OCDE, 2018.

disponible más importante son los resultados de las últimas pruebas PISA 2018 y sus cuestionarios de contexto aplicados a una muestra de estudiantes y directores de los centros educativos de secundaria del país. En estas pruebas, participó un total de 7.698 estudiantes de 15 años que asiste al sistema educativo costarricense, lo que corresponde a una cobertura³ del 63% de la población de esa edad.

Las pruebas se aplican cada tres años a estudiantes de 15 años o más en los países de la OCDE y otros asociados, y evalúan en qué medida han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la plena participación en la vida social y económica. El análisis de estas pruebas resulta fundamental por varias razones: en PISA 2018, el dominio principal fue la competencia lectora y es la segunda vez que el país participa cuando la lectura es el foco central del análisis, la primera fue en PISA 2009. Además, es la cuarta vez que el país participa (aproximadamente 12 años) en el programa, esto permite analizar cuánto han avanzado los estudiantes en esta competencia.

En las pruebas PISA, la definición de competencia lectora no se ha mantenido estática, al contrario, en cada edición se revisa y adapta con el fin de incorporar las tendencias y los cambios de la sociedad, pues se considera que evoluciona conforme lo hacen la sociedad y la cultura. En la figura 3.2, se resumen las principales modificaciones en la evaluación de la lectura en las pruebas PISA, específicamente en los años 2000, 2009 y 2018, cuando es el énfasis de la prueba. De estas tres evaluaciones, Costa Rica ha participado en las del 2009 y 2018.

La figura 3.2 también permite visualizar que, desde el 2009, PISA ha venido incorporando el papel que desempeñan las tecnologías de información en los tipos y formatos de lectura. De hecho, en la última evaluación ahora integra el concepto de la lectura tradicional y las nuevas formas de lectura en respuesta a los acelerados y constantes cambios que impone la tecnología.

En síntesis, según OCDE (2018), los cambios de esta nueva definición, adoptada por PISA 2018, fueron los siguientes:

- Complementa el concepto tradicional con las nuevas formas de lectura debido a la difusión de textos digitales que han surgido en los últimos años.
- Considera como habilidades críticas, para procesar textos complejos, las habilidades básicas de los procesos de lectura: lectura fluida, interpretación literal, relaciones intraoracionales, reconocimiento de temas e inferencia.
- Integra la evaluación de la veracidad de textos, la búsqueda de información, la lectura de múltiples fuentes y la integración/síntesis de información entre diversas fuentes a los procesos de lectura.
- Considera cómo se pueden aprovechar las nuevas opciones tecnológicas y el uso de escenarios relacionados con textos impresos y digitales para lograr una evaluación más auténtica de la lectura, en consonancia con el uso actual de textos en todo el mundo.

De acuerdo con OCDE (2018), las habilidades de lectura que se evaluaron en PISA 2018 incluyen localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información en toda la gama de textos, asociados a situaciones que van más allá del aula, pero también incorpora la alfabetización digital como un elemento fundamental para que los jóvenes se integren exitosamente a la sociedad. Los estudiantes del mañana deberán tener elevadas competencias para usar, de manera eficiente y adecuada, las herramientas digitales ante el aumento en la complejidad y el volumen de información que plantea el auge de las TIC.

La definición ampliada de esta competencia abarca los procesos de lectura básicos y las habilidades de lectura digital de alto nivel, pero reconoce la necesidad de seguirse adaptando a los entornos sociales cambiantes que plantea la influencia y el desarrollo de las TIC y, por consiguiente, la constante alfabetización digital que seguirá evolucionando como resultado de esta dinámica. La revisión del marco de lectura expone la necesidad de estar actualizando y repasando los planteamientos propuestos en los programas de

estudios que, si bien apuntan a reforzar las competencias como las evaluadas en PISA, deben estar en constante adaptación según cómo evoluciona la sociedad y con ella el progreso tecnológico.

Priorización curricular: las plantillas de aprendizaje base (PAB) del MEP

La priorización de contenidos curriculares fue una de las respuestas⁴ temporales del MEP ante la necesidad de dar continuidad al ciclo lectivo, en el 2020, en la modalidad no presencial y con diferentes escenarios de comunicación entre los centros educativos y los estudiantes. Esta medida se encontró alineada a la directriz mundial en el que la pandemia obligó a repensar la enseñanza y redefinir sus contenidos, priorizando los más relevantes y pertinentes (Rappoport et al., 2020).

Esta medida se materializó en las PAB, que se oficializaron mediante la circular DDC-067-07-2020, y entraron en vigencia en agosto del 2020. Se pusieron a disposición del personal docente en la página web del Ministerio, en el subsitio Aprendo en casa de la Caja de herramientas, organizadas por modalidad educativa, nivel y año escolar. Además, utilizó las guías de aprendizaje autónomo (GTA) como herramienta básica de mediación para los docentes, documento en el que el docente formula las actividades didácticas para desarrollar los contenidos priorizados.

Para ampliar sobre las GTA

CONSULTAR CAPÍTULO 2 DE ESTE INFORME

Las PAB, antes GAB (Guías de Aprendizaje Base), redefinieron los programas regulares de estudio: priorizar algunos contenidos, total o parcialmente, y suprimieron otros. Reemplazaron a las anteriores “plantillas de planeamiento” disponibles en la Caja de herramientas del MEP. En su elaboración, participaron el personal técnico del MEP y docentes en servicio, a fin de revisar y validar esos

documentos; asimismo, se sometieron a consulta en las 27 direcciones regionales educativas. Para confeccionarlas, se siguieron los criterios técnicos de “relevancia, pertinencia y homogeneidad”⁵, e incluyeron una serie de pasos:

- Indagación inicial sobre aprendizajes esperados que se desarrollaron del 10 de febrero al 16 de marzo de 2020 (durante el periodo presencial de lecciones). Consulta a 3.000 docentes de educación académica y 2.000 de educación técnica.
- Definición de aspectos medulares de las PAB (antes llamadas GAB), realizado por la persona asesora nacional.
- Ejercicio pedagógico: clasificación de indicadores de aprendizaje esperado.
- Elaboración de las PAB.
- Validación con asesores regionales y docentes: se realizó una consulta nacional en la que se obtuvieron 2.954 respuestas.

En el proceso de priorización, se excluyeron los contenidos curriculares que el equipo técnico y los docentes participantes consideraron que se habían estudiado durante el período presencial de clases. Con los contenidos restantes se da un doble proceso: de omisión y de integración. Se omiten contenidos incompatibles con la modalidad remota y se privilegia el eje lectura y escritura en detrimento del correspondiente a la escucha y el habla.

En suma, la construcción de las plantillas de aprendizajes base 2020 conllevó una relectura de los programas, el resultado fue un documento curricular organizado en cuatro columnas: el aprendizaje esperado base, el aprendizaje esperado curricular (componente del programa de estudio), el indicador del aprendizaje esperado y algunas actividades, además de un instrumento de evaluación de proceso que incluye indicadores/pautas para el desarrollo de habilidades, los indicadores del aprendizaje esperado y los niveles en que se ubicaría el estudiantado: inicial, intermedio y avanzado (Murillo et al., 2021).

Si bien se consideró como una respuesta temporal, teniendo como perspectiva el regreso a la presencialidad en ese mismo año, esta situación no se dio y produjo un escenario de incertidumbre en el ámbito educativo. Esta medida fue una respuesta tardía del MEP, pues en la primera semana de agosto de 2020 se retomó la enseñanza de los aprendizajes definidos en los programas de estudio. Durante todo el primer semestre de ese año, la instrucción del Ministerio fue repasar los contenidos que se habían visto durante el corto período de presencialidad.

Recursos educativos en línea disponibles antes y durante la pandemia: Caja de herramientas y Aprendo en casa

En relación con la Caja de herramientas, el análisis de Rodino (2021) muestra que, en sus inicios, se orientó a poner a disposición del personal docente plantillas digitales para ayudarles a hacer su planeamiento con base en los aprendizajes esperados según los Programas de Estudio, permeados por las trece habilidades de la política de transformación curricular Educar para una Nueva Ciudadanía (MEP, 2015) y de manera articulada. Las plantillas digitales guiaban un proceso que antes era muy abierto y quedaba librado al entender de cada docente. Con ellas se operacionalizaba y daba impulso a la política de transformación curricular (E⁶: Ulate, 2020).

En el proceso, la idea inicial de la Caja de herramientas creció significativamente y se decidió incorporar apoyos adicionales para la evaluación y transformarla en un sitio amplio, con recursos didácticos que ayudaran a mejorar la metodología de enseñanza en las aulas para, así, optimizar los aprendizajes, otro objetivo central de la reforma curricular. En su proceso de construcción, intervinieron muchos funcionarios(as)⁷ de la sede central y de las direcciones regionales, quienes hicieron aportes creativos sobre procedimientos y diseño (E: Ulate, 2020).

Debido al reenfoque que el MEP tuvo que hacer de su estrategia hacia una modalidad de educación a distancia por el cierre de centros escolares en marzo

de 2020, ordenar mejor y enriquecer los recursos de la Caja de herramientas quedó, de alguna manera, en pausa. El análisis de los recursos didácticos de la Caja de herramientas, realizado por Rodino (2021), se basa en un corte sincrónico del sitio al 30 de octubre de 2020, lo que ofrece una panorámica de su arquitectura y rasgos iniciales, útil para visualizar caminos de fortalecimiento y superación. Los recursos didácticos para Español en primaria comprendían, entonces, un par de aplicaciones para el estudiantado, una para responder cuestionarios y encuestas en el aula y otro que ayuda a crear y publicar narraciones personales, el documento institucional “Política de Fomento a la Lectura” y el Portal de Español⁸, que ya existía desde julio de 2018 dentro del sitio Educ@tico Tecno@aprender⁹ del MEP.

Al cerrarse los centros escolares, a inicios de abril de 2020, el MEP lanzó como estrategia el nuevo sitio web Aprendo en casa, aplicable a todas las modalidades, niveles y años del sistema, que promovió “procesos de mediación, con apoyo tecnológico y autoaprendizaje, por medio de la dotación de materiales complementarios para el trabajo estudiantil a distancia” (MEP, 2020). Los modelos¹⁰ para que el profesorado elaborara las GTA y los materiales complementarios se fueron publicando en este nuevo sitio dentro de la Caja de herramientas.

La emergencia nacional motivó a organizaciones nacionales e internacionales a ofrecer ayudas al MEP, como horas de salida al aire en radio y televisión¹¹ por parte del Sistema Nacional de Radio y Televisión, (Sinart), pero sin trabajo de producción y postproducción; ofertas de la Universidad Estatal a Distancia para producir videos; recursos para financiar la producción de parte de la Unión Europea y Unicef; programas ya listos o, como se los llama, “empaquetados” o “enlatados”, de parte del Banco Interamericano de Desarrollo y alianzas para elaborar materiales nuevos de la Cámara Nacional de Radios, la Fundación Paniamor, y el grupo musical We Could Be Music, entre otras.

Entre la diversidad de medios de los recursos de apoyo elaborados por el

MEP o que le fueron cedidos en préstamo, destacan documentos digitales para imprimir (las GTA y PAB); series de televisión y videos nacionales e internacionales (Plaza Sésamo, Aprendo en casa, Cantemos en casa); programas radiales (*Aventura Biketsö*); plataformas digitales de comunicación (Teams) o de apoyo curricular (ABC Mouse, Joy School, Cyberlab y Pearson) y sitios web con materiales digitales variados (Tecnoideas y Educ@tico) (Rodino, 2021).

El estudio de Rodino (2021) detalla la gran variedad de orígenes de los recursos, es decir, su procedencia, autoría y diversidad temática: recursos comunes a todas las asignaturas, niveles y modalidades escolares que no son propiamente didácticos, sino herramientas de apoyo a otros procesos (las GTA, las PBA y la plataforma Teams); recursos didácticos y de difusión elaborados por distintas dependencias del MEP, que es el grupo más numeroso; los que produjo el MEP en alianza con otras instituciones; los que fueron hechos por otras instituciones y puestos a disposición del MEP mediante convenios de cooperación; y aquellos elaborados por instituciones extranjeras y recomendados por el MEP. Aparte de los que se ubicaron en el sitio Aprendo en casa, también hay que reconocer otras iniciativas valiosas de materiales elaborados por personas funcionarias fuera de la sede central, como asesores regionales y docentes individuales, quienes buscaban hacer un aporte a sus colegas y los cargaban en YouTube o en su propio blog.

Alcances y limitaciones de las fuentes de información

Las evaluaciones PISA son pruebas estandarizadas, lo cual permite, entre otras cosas, conocer y profundizar en los resultados educativos en materia de competencia lectora, matemática y científica entre los países participantes y a lo interno de cada uno. La comparabilidad entre países participantes permite tomar como ejemplo o modelo aquellos que han logrado implementar mejoras rápidas y consolidar resultados de aprendizajes sólidos y equitativos. Por otra parte, a nivel interno, permite detectar si existen brechas y rezagos que deban reducirse

para conseguir una educación equitativa y de calidad.

Aunque estas pruebas incluyen cuestionarios de contexto dirigidos a los estudiantes y directores de los centros educativos (principal fuente de información para el análisis de factores asociados), se llenan a partir del autorreporte de los estudiantes, lo cual implica que, si bien brindan información importante acerca de diversas características personales, de sus hogares y centros educativos, no necesariamente muestran las condiciones reales en las que se encuentran.

Además, a pesar de que la muestra de estudiantes que participó en esta evaluación cubre el 63% del país, los datos utilizados en los análisis se redujeron de manera importante, debido a la existencia de variables con un alto porcentaje de valores perdidos¹², especialmente las relacionadas con el cuestionario de tecnologías de información y comunicación (TIC). Del total de 7.698 estudiantes evaluados en PISA 2018, el modelo de regresión multinivel incluyó al 62,3% de la muestra original, mientras que, en el SEM, solamente al 36%. Este resultado plantea la necesidad de detallar cuáles estudiantes quedan por fuera de las mediciones y recopilar más información sobre ellos.

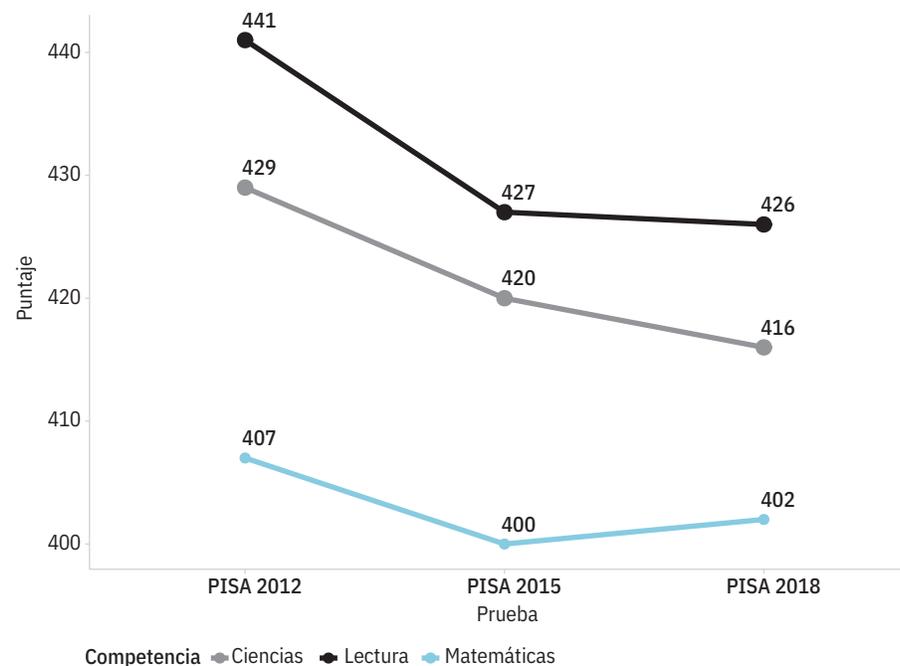
En el caso de las PAB, se analizan exclusivamente a partir de los documentos oficializados por el MEP, pero no se cuenta con una medición que permita conocer cuál fue el aprovechamiento real de los aprendizajes priorizados. Esto sugiere estudiar en profundidad el impacto real de esta reducción en cada centro educativo y diseñar estrategias de nivelación diferenciadas ante los diversos contextos y escenarios de cada uno de los estudiantes.

Las habilidades lectoras de los estudiantes antes de la pandemia

Se analizan las habilidades lectoras de los estudiantes antes de la pandemia a partir de la información proporcionada por las pruebas PISA 2018. En estas, el dominio principal fue la evaluación de la competencia lectora, lo cual permite

Gráfico 3.1

Evolución de los puntajes promedio de la población estudiantil costarricense en las pruebas PISA^{a/}, según competencia



a/ PISA 2012 se administró impreso, mientras que PISA 2015 y PISA 2018, en computadora.
Fuente: Barquero, 2021 a partir de OCDE, 2019.

examinar con detalle qué significan los puntajes obtenidos en lectura, cómo es su desempeño lector con respecto a otros países y cuánto han avanzado en esta competencia, dado que es la cuarta vez que el país participa (la primera vez fue en PISA 2009).

Los resultados son muy preocupantes. En 2018, no se registraron avances en los puntajes promedio obtenidos con respecto al resto de participaciones que ha tenido el país desde 2009; además, el 74% de la población estudiantil que aplicó la prueba, se ubicó en los niveles más bajos de desempeño, es decir, al finalizar la Educación General Básica obligatoria, apenas han desarrollado las destrezas más básicas de lectura. Estos hallazgos se detallan a continuación.

Desempeño de los estudiantes sin avances en la competencia lectora en PISA 2018

Los resultados de las pruebas PISA para Costa Rica son persistentemente

malos. En ninguna de las aplicaciones en las que el país ha participado, se registran avances en los puntajes promedio obtenidos ni en la disminución de brechas en el rendimiento (que se abordarán más adelante). Estos resultados siguen ubicando al país a la zaga de los países de la OCDE en los que se administra la prueba y en una posición de desventaja con respecto a Chile, el país latinoamericano con los mejores resultados.

En general, los puntajes han descendido entre cada aplicación si se comparan las puntuaciones de PISA 2018 con respecto a las reportadas en PISA 2015 y PISA 2012. Este descenso en la evaluación de la competencia lectora, en la que se registra una diferencia de hasta 15 puntos con respecto al 2012 (gráfico 3.1), se explica, en parte, por el incremento del porcentaje de cobertura (Montero, 2017). Asimismo, se evidencia que, en más de una década de participación en el programa, no se han registrado avances en el logro de aprendizaje de los

estudiantes en esta competencia. De acuerdo con Reimers y Jacobs (2008), los sistemas educativos deben tener como meta alcanzar los estándares propuestos en la evaluación PISA; de lo contrario, los bajos niveles de logro educativo alcanzados suponen que poseen expectativas bajas e inciertas sobre el rendimiento que conseguirán sus estudiantes.

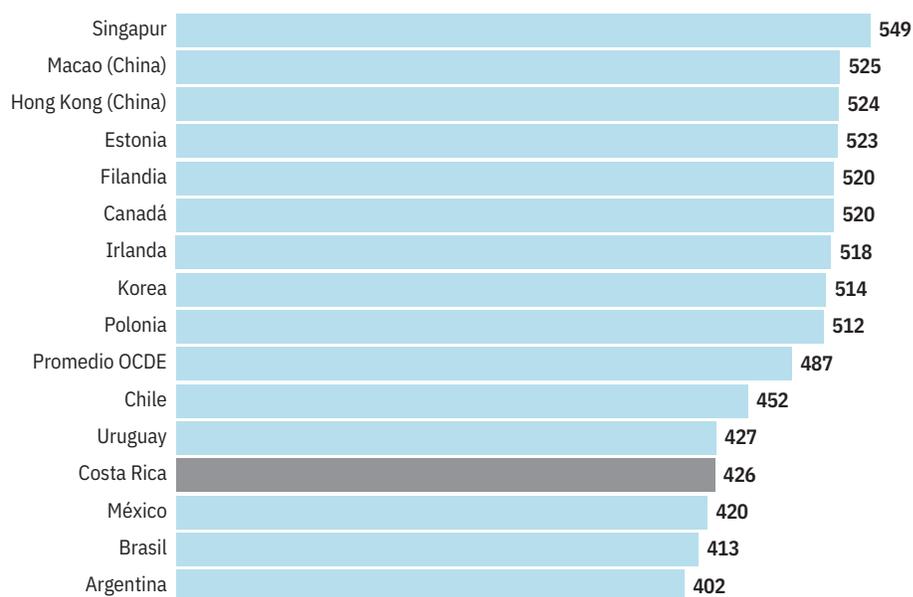
Al comparar los resultados obtenidos por Costa Rica en relación con los países con mayor rendimiento y éxito educativo, se encuentra una diferencia de hasta 120 puntos (gráfico 3.2). El éxito de los países que han avanzado sustantivamente hacia la obtención de mejores indicadores de logro educativo responde, en gran medida, a implementar políticas públicas efectivas y pertinentes. De acuerdo con OCDE (2010), el 94% de las diferencias en el rendimiento de los estudiantes de las distintas naciones están explicadas por el potencial de cambio de las políticas públicas, mientras que el 6% restante por el PIB per cápita, como indicador proxy de desarrollo económico.

¿Qué han hecho los sistemas educativos con los mayores rendimientos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? De acuerdo con OCDE (2010), los países exitosos han implementado una serie de medidas:

- La calidad del sistema educativo no supera la calidad de sus profesores y directores: el aprendizaje de los alumnos es, en definitiva, el producto de lo que ocurre en las aulas.
- Los líderes políticos y sociales han convencido a los ciudadanos de que tomen las decisiones necesarias para demostrar que valoran la educación por encima de todo lo demás: acogen la diversidad de capacidades, intereses y entorno social de sus alumnos con enfoques de aprendizaje personalizados.
- Cuentan con requisitos claros y ambiciosos compartidos por todo el sistema, se centran en la adquisición de complejas capacidades intelectuales de orden superior y adoptan vías y sistemas docentes ambiciosos.

Gráfico 3.2

Puntajes^{a/} promedio en la prueba de competencia lectora en PISA 2018, en países seleccionados



a/ El máximo puntaje que puede alcanzarse en las pruebas PISA es de 600 puntos.

Fuente: Barquero, 2021 a partir de OCDE, 2019.

- Han pasado de entornos burocráticos a sistemas escolares en los cuales las personas que están en primera línea tienen mucho más control del uso de los recursos, la dotación de personal, la organización y realización del trabajo.
- Ofrecen un entorno en el que los profesores trabajan juntos para implementar las que consideran buenas prácticas, realizan estudios de campo para confirmar o rebatir los enfoques desarrollados, y evalúan a sus colegas de acuerdo con el grado de eficacia que demuestran las prácticas empleadas en sus aulas.
- Proporcionan consistentemente un aprendizaje de alta calidad en todo el sistema educativo: invierten en recursos educativos donde pueden tener mayor impacto, logran atraer a los profesores de mayor talento a las aulas más complicadas y toman decisiones de gasto efectivas que priorizan la calidad del profesorado.

El 74% del estudiantado se concentraba en los niveles más bajos de desempeño en el 2018

Para comprender mejor qué implican los bajos puntajes promedio en la prueba de competencia lectora en PISA, es necesario analizarlos en el marco de interpretación para distinguir los niveles de desempeño que alcanzan los estudiantes. En esta prueba, pueden conseguir seis niveles de desempeño posibles: en los dos primeros, se ubican los estudiantes con las habilidades lectoras más básicas, luego se encuentran los lectores competentes avanzados.

El 74% de los jóvenes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron en los dos niveles de desempeño más bajos, mientras que este porcentaje es del 44% (gráfico 3.3) para el promedio de los países de la OCDE. Por otro lado, ningún estudiante logró ubicarse en el sexto nivel de desempeño y solo 7% en los niveles 4 y 5.

¿Qué significa estar en los dos niveles de desempeño más bajos? Las personas

ubicadas en el primer nivel de desempeño apenas son capaces de ejecutar tareas elementales de lectura, como comprender el significado literal de oraciones o pasajes cortos, reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar, hacer una conexión simple entre varias piezas de información adyacentes o entre la información dada y su propio conocimiento previo, seleccionar una página relevante de un pequeño conjunto basándose en indicaciones simples y ubicar una o más piezas independientes de información en textos breves.

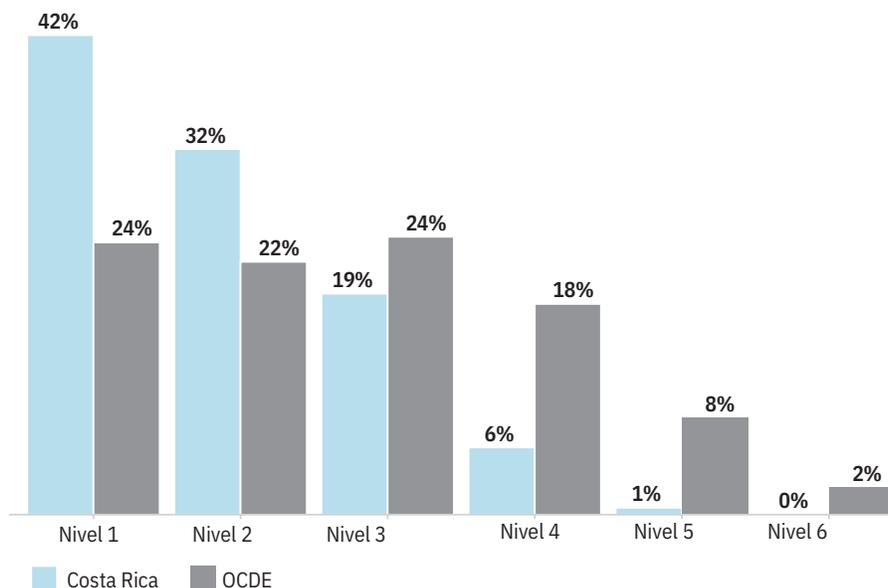
La mayoría de las tareas en este nivel contienen pistas explícitas sobre lo que se debe hacer con un documento, cómo hacerlo y en qué parte del texto deben centrar su atención los lectores. En este nivel, se encuentra el 42% del total de la población estudiantil costarricense (PISA 2018), y representa, además, la cantidad de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo de comprensión de lectura requerido para contar con un desempeño adecuado en la sociedad de conocimiento.

Los estudiantes situados en el nivel dos pueden efectuar algunas tareas un poco más complejas: identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, entender las relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente al producir inferencias básicas, o cuando el texto incluye alguna información que distrae; pueden seleccionar y acceder a una página en un conjunto utilizando indicaciones explícitas, comparar afirmaciones y evaluar las razones que las respaldan con base en declaraciones breves y explícitas. Las tareas típicas de reflexión requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento externo, según sus experiencias y actitudes personales. Aquí se encuentra el 32% de los estudiantes costarricenses que participó en PISA 2018.

En contraste, los estudiantes con competencias lectoras avanzadas (niveles 4, 5 y 6) son capaces de comprender textos extensos y deducir cuál es la información relevante del texto, de elaborar razonamientos causales o de otro tipo

Gráfico 3.3

Distribución de estudiantes, según niveles^{a/} de desempeño. PISA 2018



a/ PISA define al bajo desempeño como el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 2, y el alto desempeño como el porcentaje de estudiantes ubicado en los niveles 5 y 6.

Fuente: Barquero, 2021 a partir de OCDE, 2019.

basándose en una comprensión profunda de textos extensos, y de evaluar la neutralidad y el sesgo a partir de señales explícitas o implícitas, relacionadas tanto con el contenido como con la fuente de la información. También pueden sacar conclusiones sobre la fiabilidad de las afirmaciones o conclusiones ofrecidas en un texto. Las tareas en estos niveles requieren que el lector maneje varios textos extensos, alternando entre ellos para comparar y contrastar información, establecer planes elaborados, combinar múltiples criterios y generar inferencias para relacionar la tarea con los textos. En este, los materiales incluyen uno o varios textos complejos y abstractos, que involucran perspectivas múltiples y posiblemente discrepantes.

De acuerdo con estas descripciones, los niveles básicos en lectura posicionan a los estudiantes costarricenses como lectores principiantes y se muestra la necesidad impostergable de actuar sobre las causas que explican estos bajos rendimientos. Estos malos resultados se obtuvieron antes de que la emergencia sanitaria por

la covid-19 golpeará al sistema educativo costarricense.

Causas de los bajos resultados académicos en PISA 2018

Luego de conocer los resultados anteriores, esta sección pretende responder la siguiente interrogante: ¿cuáles son las principales causas que explican los bajos desempeños obtenidos por los estudiantes que participaron en PISA 2018? Para esto, se realizó un estudio en profundidad, en el cual se identifican y analizan los factores causales que explican los bajos rendimientos obtenidos por la población estudiantil en esa prueba, así como su incidencia sobre el aprendizaje de la competencia matemática, científica y el desarrollo de la competencia digital.

La referencia principal son los resultados obtenidos en la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), que permite establecer y medir relaciones de causalidad a partir de un planteamiento teórico construido con profesionales

expertos en el área, y según como lo dicta la literatura internacional. Además, cuantifica el efecto directo o indirecto que ejerce cada uno de los factores causales identificados sobre el desarrollo de la competencia en lectura de los estudiantes (para más información consultar el anexo metodológico de este capítulo).

El análisis se complementó con los datos resultantes de la estimación de modelos de regresión multinivel con dos objetivos principales: primero, identificar asociaciones entre el rendimiento académico de los estudiantes y las variables que no fueron incluidas en el modelo SEM (como el tipo de colegio al que asiste y el índice de desarrollo social de la comunidad donde reside). Segundo, a partir de simulaciones estadísticas, estimar en cuánto mejorarían los puntajes en lectura obtenidos en PISA 2018 si los estudiantes reportaran condiciones más adecuadas en sus actitudes y estrategias de lectura.

Los principales resultados revelan que las mejoras en las competencias lectoras están condicionadas, fundamentalmente, a los hábitos, disposiciones y estrategias de lectura que los estudiantes adquieren durante su trayectoria escolar. A su vez, el desarrollo de estas habilidades depende de dos factores principales: las prácticas docentes, en las que el sistema educativo puede incidir en el corto plazo, y el capital cultural del estudiante, que requiere implementar estrategias de apoyo y mediación pedagógica con la perspectiva de lograr efectos en el mediano y largo plazo.

Actuar sobre estos elementos es fundamental, puesto que no se registrarán avances en el logro académico de otras disciplinas, ni se reducirán las desigualdades históricas internas que caracterizan al sistema educativo, de no mejorar el desempeño en lectura que registra la población estudiantil costarricense. Para el MEP, es difícil intervenir sobre el capital cultural de los hogares, sin embargo, puede hacerlo en las prácticas de los docentes y sus estrategias de mediación en el aula, un factor clave para nivelar a estudiantes que proceden de hogares con perfiles educativos distintos.

Factores determinantes en el desarrollo de la competencia lectora y de otras competencias, según el modelo SEM

Los factores causales que determinaron el desempeño de los estudiantes en la evaluación de la competencia lectora en PISA 2018, de acuerdo con el modelo SEM, fueron los siguientes: las prácticas de mediación pedagógica que ejecutan los docentes en las aulas, el capital cultural disponible en los hogares de los estudiantes, los hábitos, disposiciones y estrategias de lectura, el sexo y las habilidades de razonamiento (se miden a través de la condición de repetencia reportada por el estudiante).

Sin embargo, no todos los que se identificaron como relevantes para el desarrollo de la competencia lectora intervienen de la misma manera y con igual importancia. En esta sección, se hace un recorrido, paso a paso, de las relaciones causales que intervienen en este desarrollo, para facilitar la comprensión de los resultados del SEM para un público no especializado. Se recomienda consultar el anexo metodológico de este capítulo para interpretar adecuadamente las diferentes relaciones de causalidad que se presentan en el modelo.

El análisis incluyó dos innovaciones importantes: la primera es que logró determinar con precisión el efecto que ejerce el desempeño de los estudiantes en lectura sobre el rendimiento en Matemáticas y Ciencias. La segunda es que, por primera vez en el país, se establecen relaciones causales para explicar la influencia de las habilidades lectoras sobre la competencia digital de los estudiantes.

Los hábitos, estrategias y disposiciones hacia la lectura determinan el desempeño de la competencia lectora en PISA 2018

Según OCDE (2018), los lectores más competentes son aquellos estudiantes que suelen leer con mayor frecuencia distintos formatos de textos (físicos o digitales), que tienden a poseer una mayor confianza y seguridad en sus habilidades de lectura, y que son capaces de aplicar estrategias

de lectura efectivas y pertinentes según el formato al cual se estén enfrentando.

Los resultados obtenidos en el modelo fueron consistentes con este planteamiento teórico. La figura 3.3 expone, de manera simplificada, el efecto que ejercen los hábitos, estrategias y disposiciones hacia la lectura reportados por los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia lectora. El coeficiente estimado (0,80) revela que su efecto es estadísticamente muy relevante e indica, además, que cuanto más pertinentes o adecuadas sean cada una de estas características, mayor será el desempeño que alcanzan los estudiantes en la competencia lectora.

El efecto de las habilidades, disposiciones y estrategias de lectura sobre el desarrollo de la competencia lectora es, pues, directo y muy intenso. Este resultado tiene un lado positivo y otro negativo; el primero porque el sistema educativo puede inculcar en las personas, en principio, estas habilidades y estrategias desde temprana edad, esto sugiere que es posible revertir las deficiencias; el segundo, señala con claridad que, si no están presentes en una buena proporción del estudiantado, los resultados que se obtengan serán malos.

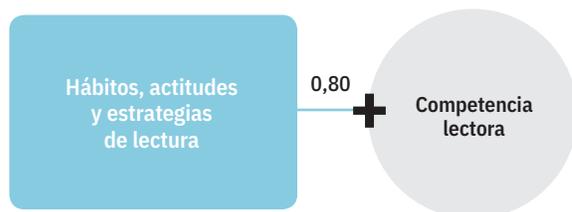
Esta es precisamente la situación imperante en Costa Rica. De acuerdo con la información de PISA 2018, las habilidades lectoras reportadas por los estudiantes costarricenses distan de manera significativa de los niveles requeridos para desarrollar lectores competentes, como se muestra en el próximo acápite. Ello recalca la necesidad de efectuar intervenciones educativas inmediatas que mejoren su desempeño en los próximos años.

Los estudiantes tienen malos hábitos y estrategias inadecuadas de lectura

Casi la mitad de las personas estudiantes (45%) indicó que muy rara vez o nunca leen libros. Poco más de una tercera parte (38%) de quienes sí lo hacen señaló leer con más frecuencia libros digitales o leer tanto libros físicos como en dispositivos digitales. Por otra parte, un 47% reportó no practicar la lectura por placer y, dentro de la mitad de quienes sí practican leer por placer (53%), solo el

Figura 3.3

Estimación de efectos^{a/} sobre el desarrollo de la competencia lectora en factores seleccionados en PISA 2018



a/ Los efectos corresponden a los coeficientes estandarizados estimados, para que se consideren con relevancia práctica deben ser mayores a 0,10, mientras que el valor máximo que pueden tomar es 1.
Fuente: Alfaro, 2021 a partir de Barquero et al., 2021.

19% le dedica más de una hora al día. En resumen, nueve de cada diez leen obligados o, si no, leen muy poco.

Otro hallazgo importante es que la mayoría de los estudiantes no utiliza estrategias de lectura adecuadas, aunque piensan que las que emplean son útiles para comprender, memorizar y resumir textos o para detectar correos falsos o spam. El 54% consideró útil o muy útil el empleo de prácticas de lectura rápida como, por ejemplo, concentrarse en las partes del texto que son fáciles de leer o realizar una lectura rápida del texto (gráfico 3.4). En lo que respecta a resumir textos, la proporción fue del 61%, pero ejecutan prácticas no pertinentes, como escribir un resumen y verificar que cada párrafo del texto esté mencionado en él e intentar copiar con exactitud la mayor cantidad de frases posibles. Finalmente, el porcentaje de estudiantes que consideró útil emplear prácticas no pertinentes para detectar correos electrónicos falsos o spam fue del 35%.

Casi dos terceras partes de los estudiantes tienen actitudes deficientes hacia la lectura, pero se consideran buenos lectores

La teoría señala que la motivación y la metacognición de la lectura son factores claves no solo para predecir los logros de aprendizaje, sino también para incentivar y procurar procesos permanentes

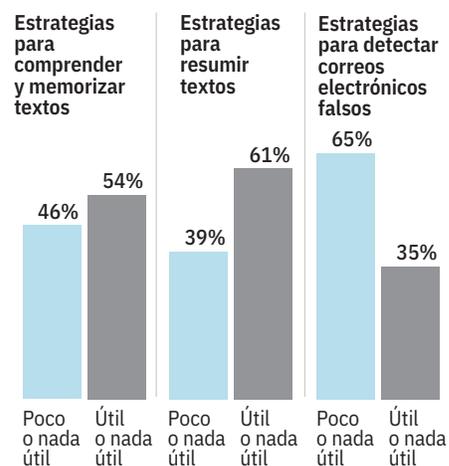
de aprendizaje (OCDE, 2018). Con la información de PISA 2018, este tema se abordó mediante la estimación de dos índices: las actitudes que los estudiantes reportan hacia la lectura (índice de actitud hacia la lectura) y la auto percepción sobre su competencia lectora (índice de autoeficacia hacia la lectura). Estos índices pueden tomar valores entre 1 y 4, los cercanos a 1 indican que los estudiantes presentan bajas actitudes o autoeficacia mientras que los cercanos a 4 indican lo opuesto.

Los resultados obtenidos revelan dos hallazgos importantes: el primero es que casi dos terceras partes de los estudiantes (62%) se concentra en valores medios o bajos en su actitud hacia la lectura. En su mayoría, están de acuerdo o completamente de acuerdo en considerar la lectura como una práctica obligatoria, no la contemplan dentro de sus pasatiempos favoritos y tampoco les gusta intercambiar experiencias sobre los libros que leen (gráfico 3.5).

El segundo hallazgo es que, pese a lo anterior, la mayoría tiende a concentrarse en los valores más altos del índice de autoeficacia hacia la lectura; es decir, se consideran buenos lectores, capaces de entender textos difíciles, lectores fluidos y que no han presentado dificultades en el aprendizaje de la lectura ni les parece difícil responder preguntas sobre un texto (64%).

Gráfico 3.4

Porcentaje de estudiantes según la utilidad que le otorgan al empleo de prácticas inadecuadas para el desarrollo de estrategias de lectura, PISA 2018



Fuente: Barquero, 2021 con base en PISA, 2018.

En resumen, la población estudiantil costarricense se cree algo que no son: buenos lectores. Ciertamente, estos resultados son contradictorios en relación con las estrategias, habilidades y actitudes que ellos mismos reportaron, pero puede sugerir la presencia de un problema importante: una actitud de autocomplacencia con sus pobres competencias.

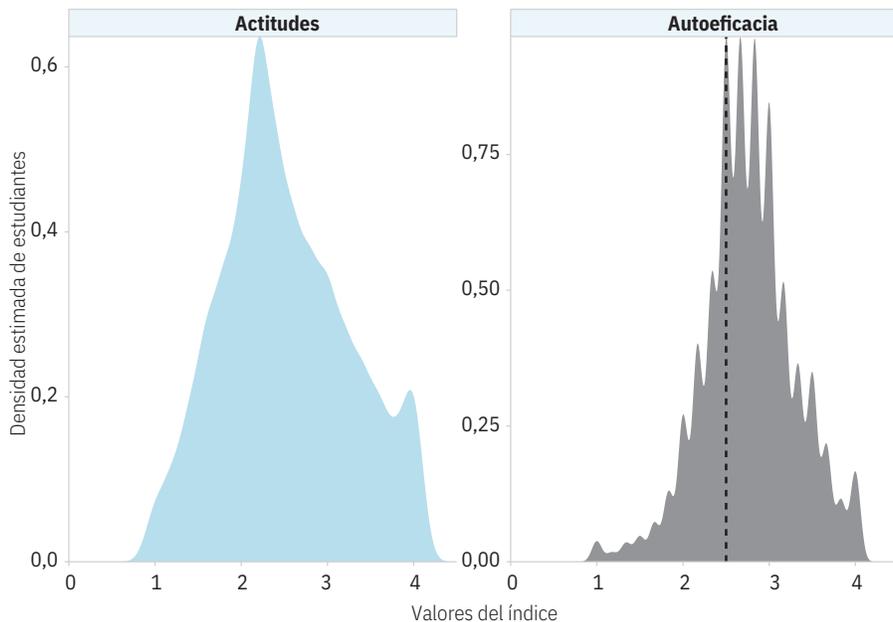
La mediación pedagógica y el capital cultural son claves para desarrollar lectores competentes

El hallazgo sobre la relación causal entre habilidades, disposiciones y estrategias de lectura sobre el desarrollo de la competencia lectora es robusto, pero introduce un nuevo problema de investigación: ¿de qué depende, a su vez, la mayor o menor presencia de estas habilidades, disposiciones y estrategias? Estas son atributos personales que pueden moldearse desde edades tempranas.

El modelo causal propuesto para el desarrollo de la competencia lectora brinda pistas para responder esta interrogante y, al hacerlo, ofrece información sobre cómo mejorar las malas prácticas y

Gráfico 3.5

Distribución de estudiantes, según el índice^{a/} de actitudes y autoeficacia hacia la lectura en PISA 2018

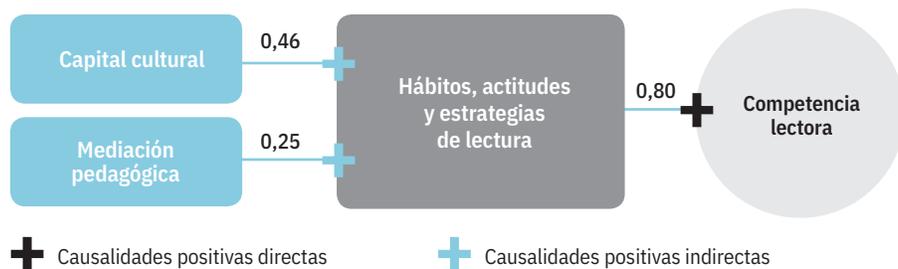


a/ Cada índice tiene una escala de 1 a 4, Estos índices pueden tomar valores entre 1 y 4, valores cercanos a 1 indican que los estudiantes presentan bajas actitudes o autoeficacia mientras que los cercanos a 4 indican lo opuesto.

Fuente: Barquero et al., 2021.

Figura 3.4

Estimación de efectos^{a/} sobre el desarrollo de la competencia lectora en factores seleccionados en PISA 2018



+ Causalidades positivas directas + Causalidades positivas indirectas

a/Los efectos corresponden a los coeficientes estandarizados estimados, para que se consideren con relevancia práctica deben ser mayores a 0,10, mientras que el valor máximo que pueden tomar es 1.

Fuente: Alfaro, 2021 a partir de Barquero et al., 2021.

disposición a la lectura exhibidas por los estudiantes. La evidencia obtenida indica que las habilidades, disposiciones y estrategias dependen de dos factores claves: las prácticas de mediación pedagógica docente y el capital cultural con el que cuentan los estudiantes en sus hogares.

La figura 3.4 muestra que ambos fac-

tores inciden directamente en la construcción de los hábitos, las aptitudes y las estrategias de lectura que aplican los estudiantes y, por medio de esa incidencia, tienen un efecto mediado sobre la competencia lectora. Como puede verse en los coeficientes indicados, ambos factores tienen un peso predictivo impor-

tante en la formación de lectores competentes, aunque el del capital cultural que una persona estudiante traiga de su hogar tenga mayor importancia.

El capital cultural es un constructo asociado a la exposición de información y condiciones adecuadas para estudiar con las que cuentan los estudiantes en el hogar. Incluye la tenencia de libros, espacios adecuados para estudiar y medios electrónicos asociados: computadoras, televisión por cable, entre otros. De acuerdo con la literatura, es importante porque los lectores requieren tener acceso y estar expuestos a los diferentes formatos de textos para mejorar sus desempeños lectores e incidir en otras áreas, tales como la competencia digital (Montero et al., 2012; Salas et al., 2017; Sunkel et al., 2014).

El alto valor predictivo que ejerce el capital cultural sobre el rendimiento lector de los estudiantes revela un aspecto reconocido por la literatura académica (Montero et al., 2012): los estudiantes en mayor ventaja socioeconómica tienen la posibilidad de contar con mayor capital cultural. A pesar del potencial que presenta para el proceso de aprendizaje, su aprovechamiento depende de la adecuada mediación por parte de las familias o el profesorado en los centros educativos.

Esto plantea una dificultad para el sistema educativo. En el corto plazo, puede hacer poco para modificar las condiciones de los hogares: el capital cultural que los estudiantes traen es, en cierta manera, el punto de partida ineludible. Lo ideal sería que vinieran de hogares con alto capital cultural, pero la realidad es distinta y el sistema educativo trabaja con el material humano existente. Sin embargo, es cierto que, desde una perspectiva de mediano y largo plazo, si el sistema educativo lograra que las generaciones actuales adquirieran competencias lectoras más avanzadas sería de esperar que este avance incida sobre las condiciones iniciales, o punto de partida, de las futuras generaciones.

Afortunadamente, en el corto plazo, existe un segundo factor que incide sobre la competencia lectora y sobre el cual el sistema educativo puede actuar de manera efectiva y focalizada en el corto plazo:

la mediación pedagógica docente. Este hallazgo empírico se alinea con la teoría. La mediación pedagógica se considera fundamental para garantizar el aprovechamiento adecuado de los recursos educativos, y para desarrollar el gusto, el interés, la motivación y los procesos de metacognición de la lectura. La OCDE (2018) señala que estas variables son maleables, pueden cambiarse y ser mejoradas a partir de los procesos de enseñanza y prácticas de aula. Por ello, en el resto de esta sección, el énfasis de estudios recae sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes y su importancia para el desarrollo de estas habilidades.

Docentes aplican pocas prácticas de enseñanza efectivas para lograr altos niveles de competencia lectora

La información reportada por los estudiantes en PISA 2018 revela la poca presencia de prácticas de enseñanza, por parte del cuerpo docente, asociadas con el logro de altos niveles de comprensión lectora. Este hallazgo tiene serias implicaciones prácticas. Para Guthrie et al. (1999), los hábitos de lectura de los estudiantes requieren de una motivación previa por la lectura, y Murillo et al. (2019) indican que el desarrollo de la competencia literaria demanda implementar estrategias didácticas acompañadas de un buen modelaje docente, es decir, de la proyección del docente como lector activo.

A pesar de su relevancia, de acuerdo con el estudiantado, las personas docentes raramente piden a sus alumnos leer textos complejos y largos, una de las prácticas asociadas con el logro de altos niveles de comprensión lectora en estudios internacionales comparativos (Reimers y Jacobs, 2008). El 52% reportó leer obras literarias poco extensas y complejas (menos de cincuenta páginas) para la asignatura de Español y cerca del 30% indicó que las obras leídas tenían extensiones menores a diez páginas.

También se midió la intensidad de la interacción de los estudiantes con distintos formatos de textos (continuos, discontinuos o digitales) en clases, aspecto clave para el desarrollo lector.

Los hallazgos obtenidos son preocupantes: en términos generales, la población estudiantil reportó haber leído con poca frecuencia textos continuos (novelas, cuentos, etc.), discontinuos (mapas, tablas, gráficos, etc.) y digitales durante el último mes previo a la evaluación (gráfico 3.6).

Particularmente, se encontró una menor interacción con textos discontinuos: el 59% indicó tener que leer textos con diagramas o mapas solo una vez (21%) o ninguna (39%) durante el último mes, mientras que la exposición a tablas y gráficos estos porcentajes fueron del 19% y 39% de manera respectiva. Este dato es importante porque el uso de textos como mapas se considera una estrategia recomendable para aumentar los niveles de comprensión de lectura (Reimers y Jacobs, 2008). El mismo comportamiento se observa para los textos digitales, 59% indicó haberlos leído solo una vez (16%) o ninguna vez (43%). En los textos continuos se encontró una mayor interacción, 26% indicó que solo tuvo que leer textos de ficción (novelas o cuentos) una o ninguna vez durante el último mes.

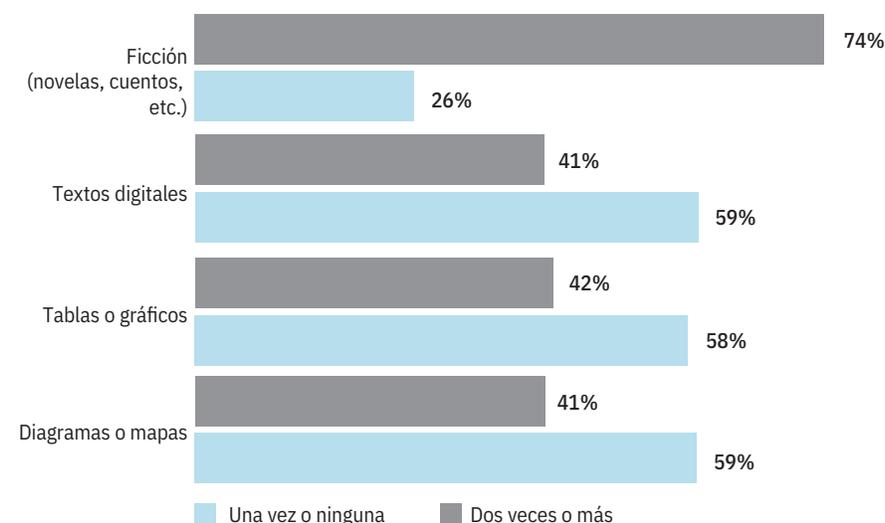
Los estudiantes reportaron que los

docentes emplearon, mayoritariamente, prácticas asociadas al enfoque tradicional en la enseñanza del Español. Así, en Costa Rica prevalecen las prácticas relacionadas con contestar preguntas sobre textos leídos (90%), enumerar y describir personajes principales (77%) y la escritura de resúmenes (70%), y textos (59%) a partir de lo leído (gráfico 3.7). En cambio, a las prácticas relacionadas con el enfoque comunicativo de la enseñanza se les otorga menor importancia, en especial las que se vinculan con la expresión oral, fomentar la discusión y comparar información.

Esta circunstancia coincide con lo reportado en la sexta edición del *Informe Estado de la Educación* para el cuerpo docente de Español en la educación primaria, es decir, es un problema que se arrastra a la secundaria. Como fue señalado en esa ocasión, el empleo del enfoque tradicional no es una mala práctica de enseñanza; sin embargo, no debe tener mayor énfasis que el enfoque comunicativo, pues impide alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa planteada como meta curricular en los programas de estudio (Murillo et al., 2019). Es una evidencia de ello, emplear menos las prácticas relacionadas con la discusión

Gráfico 3.6

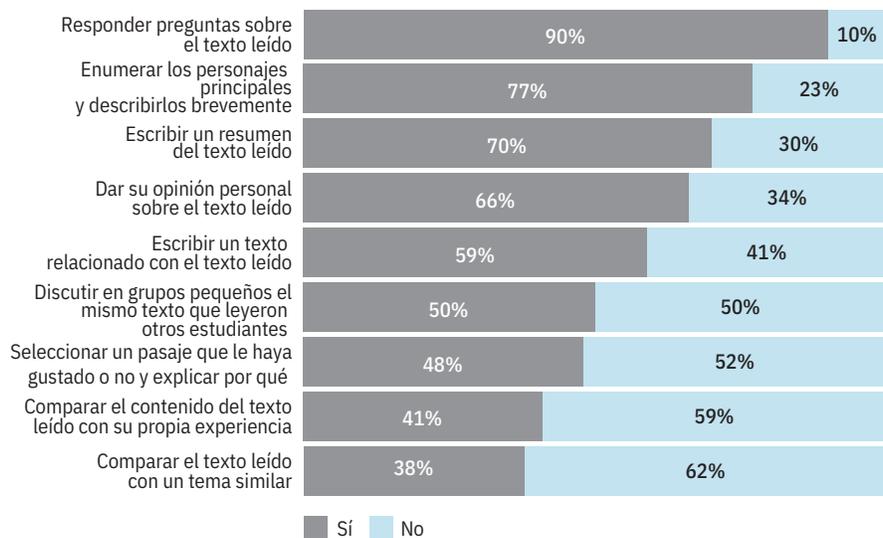
Frecuencia de lectura de distintos tipos de texto en el colegio durante el mes anterior a la evaluación. PISA 2018



Fuente: Barquero, 2021 con base en PISA, 2018.

Gráfico 3.7

Prácticas de lectura por parte del personal docente de Español, según tipo. PISA 2018



Fuente: Barquero, 2021 con base en PISA, 2018.

e intercambios orales de los estudiantes con respecto al alto empleo de prácticas enfocadas en la los de escritura.

En resumen, PISA 2018 muestra la ausencia o poca presencia de prácticas de enseñanza asociadas con el logro de altos niveles de comprensión lectora, las cuales, según la literatura, también reflejan pocas expectativas acerca de la capacidad de los estudiantes para interactuar con textos (Reimers y Jacobs, 2008).

Análisis complementario para estudiar el efecto de variables psicosociales y del entorno educativo

El estudio sobre los determinantes de la competencia lectora, realizado por medio del modelo de ecuaciones estructurales, se complementó con la estimación de un modelo de regresión multinivel con el fin de analizar el efecto de otras variables excluidas¹³ en el modelo SEM sobre el desempeño académico de los estudiantes en lectura. Entre estas, destacan las siguientes:

- Las variables de contexto social, como el tipo de colegio al que asiste el

estudiante y el grado de desarrollo social del distrito donde se ubica.

- Los factores emocionales del estudiante (mentalidad de crecimiento, actitudes y motivaciones), (nuevos constructos incluidos en PISA 2018).

Una vez determinada la asociación de estos factores con la competencia lectora, se procedió a simular escenarios sobre la mejora potencial en los puntajes de lectura si los estudiantes reportaran condiciones sociales y psicológicas más adecuadas. Los principales resultados obtenidos muestran que las variables de contexto y algunos factores emocionales que reportan los estudiantes tienen una asociación relevante con su desempeño en lectura.

Además, evidencia que, si todos los estudiantes consiguieran la misma autoeficacia en lectura que en promedio reportaron los estudiantes de los colegios privados, los puntajes promedios en PISA superarían los alcanzados por Chile, el sistema educativo con mejores desempeños lectores de Latinoamérica y que tiene una ventaja de 27 puntos con respecto al

puntaje promedio que alcanzan los estudiantes costarricenses en la evaluación de la competencia lectora (gráfico 3.9).

El tipo de colegio afectó el rendimiento en lectura de los estudiantes en PISA 2018

Los factores del contexto social afectan el rendimiento en lectura de los estudiantes, según el análisis de regresión multinivel aplicado. Los coeficientes estimados revelan que el tipo de colegio y el Índice de Desarrollo Social (IDS) del distrito en donde se encuentra están relacionados con el desempeño en lectura que alcanzaron los estudiantes en PISA 2018 (gráfico 3.8). Un modelo multinivel, a diferencia de un modelo SEM, no mide causalidades entre variables; sin embargo, tiene la ventaja de que permite incorporar y explorar las asociaciones directas entre el rendimiento y otros factores excluidos en la trayectoria causal del modelo SEM.

Al comparar la educación pública con la privada, se encontró que los estudiantes que asisten a colegios públicos presentan un menor rendimiento en lectura que sus pares de centros educativos privados, un hallazgo importante pues es el factor con mayor peso para explicar su desempeño académico (gráfico 3.8). Por otra parte, quienes asisten a colegios ubicados en distritos con mayor IDS tienen mejor desempeño en la prueba de competencia lectora; en cambio, quienes provienen de entornos de mayor rezago social tienen peores resultados. Este hallazgo refleja, entre otras cosas, que las desigualdades sociales parecen trasladarse al sistema educativo y sugieren que no está cumpliendo con su función de nivelarlos. El efecto social sigue representando uno de los principales factores que afecta el rendimiento del estudiantado costarricense en las pruebas PISA.

En el modelo multinivel, también se incluyeron indicadores relacionados con factores emocionales de los estudiantes, correspondientes a nuevos constructos incluidos en PISA 2018, y que se mencionan con mayor detalle en el recuadro 3.1. Esta primera aproximación encontró que la mentalidad de crecimiento y la motivación que tienen presentan una asociación

Gráfico 3.8

Factores^{a/} asociados al rendimiento de la competencia lectora en PISA 2018, a partir de la estimación^{b/} del modelo de regresión multinivel

Tipo de colegio 0,25	Actitud hacia la lectura 0,16	Mentalidad negativa de crecimiento 0,12	Estrategias de lectura 0,11
	Motivación para lograr metas 0,14	IDS ^{c/} 0,10	Autoeficiencia hacia la lectura 0,10

a/ Solo se incluyen las variables que no fueron incorporadas en el modelo de ecuaciones estructurales, salvo la autoeficiencia y estrategias de lectura presentes por su importancia para construir los escenarios.

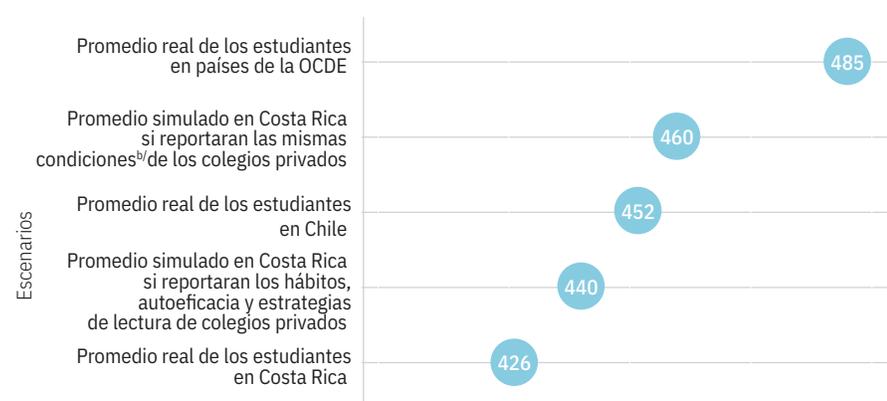
b/ Se presentan los coeficientes estandarizados en valores absolutos que resultaron mayores a 0,10 y, por lo tanto, tienen relevancia práctica.

c/ La variable IDS corresponde al Índice de Desarrollo Social de Mideplan.

Fuente: Barquero, 2021 con base en Barquero y Montero, 2021.

Gráfico 3.9

Puntajes promedios de los estudiantes en la evaluación de la competencia lectora en PISA 2018, según distintos escenarios^{a/}



a/ Los promedios simulados se obtuvieron a partir de la estimación de modelos de regresión multinivel.

b/ En este escenario, las mismas condiciones se refiere al empleo de los promedios registrados en todas las variables incluidas en el modelo por el estudiantado de colegios privados.

Fuente: Barquero y Montero, 2021.

zarían los estudiantes en la prueba de lectura si contaran con algunas características reportadas por los estudiantes de los colegios privados. Se establecieron dos escenarios hipotéticos, en ambos casos, se consideró la importancia que tiene el tipo y ubicación del colegio al que asiste el estudiante sobre el desempeño en lectura.

El primer escenario fue el siguiente: se tomó como referencia el valor promedio en los factores asociados al rendimiento de la competencia lectora, reportado por todos los estudiantes que participaron en PISA 2018; posteriormente, en los índices relacionadas con la autoeficiencia y las estrategias de lectura, se sustituyeron dichos promedios por los reportados por los estudiantes que asisten a colegios privados. Solo este cambio provocaría una mejora de 60 puntos en la prueba de competencia lectora con respecto al puntaje real y superaría el desempeño en lectura que registran los estudiantes chilenos, quienes usualmente presentan los mejores indicadores educativos en América Latina (gráfico 3.9).

En el segundo escenario, se supone que quienes participaron en la evaluación contaban con los promedios reportados por los estudiantes de los colegios privados en todos los factores asociados incluidos en el modelo multinivel. Según se muestra, en este caso el desempeño de los lectores costarricenses se acercaría al promedio de los países de la OCDE y superaría con creces al obtenido por los estudiantes chilenos.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES COSTARRICENSE EN PISA 2018: UN ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTINIVEL

véase Barquero y Montero, 2021 en www.estadonacion.or.cr

Implicaciones del desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes

Los bajos desempeños de las personas estudiantes, mostrados en el desarrollo de la competencia lectora en los acápites previos, tienen repercusiones académicas

negativa y positiva, respectivamente, con el rendimiento en lectura. En este capítulo, no se ahonda en la interpretación de estos resultados, pues se debe estudiar más para profundizar en estos hallazgos preliminares.

Escenarios de mejora en el rendimiento por factores contextuales

Los resultados obtenidos en el modelo multinivel sirvieron de base para hacer simulaciones, las cuales permitieron calcular el puntaje promedio que alcan-

Recuadro 3.1

Nuevos constructos incorporados en la medición de PISA 2018

Dentro de las novedades incluidas en la medición de PISA 2018, se destacan los cuestionarios de contexto de nuevos factores que permiten medir la influencia del entorno escolar en la vida de los estudiantes y explorar la asociación que presentan estos con el rendimiento académico. Por primera vez, esta relación se exploró a partir de un modelo multinivel, cuyos resultados se expusieron antes; sin embargo, debe continuar su estudio, el cual permita medir las asociaciones de estos constructos con los logros de aprendizaje incorporados en PISA 2018. Estos nuevos constructos se detallan seguidamente:

Mentalidad de crecimiento: se basa en la teoría incremental de la inteligencia en la que se define como “la creencia de que la capacidad e inteligencia de alguien puede desarrollarse con el tiempo, en contraste con una mentalidad fija o inalterable, que se basa en la creencia de que alguien nace con un cierto grado de habilidad e inteligencia que apenas se desarrolla con la experiencia adquirida” (Caniëls et al., 2018). Está relacionada, mayormente, con actitudes positivas que presentan los individuos.

Satisfacción de los estudiantes con su vida: corresponde a evaluación que los estudiantes hacen sobre su calidad de vida, sus percepciones sobre lo satisfechos que están con su propia vida pueden favorecer el desarrollo positivo de los jóvenes e identificar y apoyar de manera más específica a quienes presenten problemas emocionales o de conducta.

Sentido de pertenencia al centro: implica sentirse aceptado, respetado y apoyado en el contexto social del centro educativo. En el contexto escolar, el sentido de pertenencia proporciona a los estudiantes un sentimiento de seguridad, identidad y comunidad que, a su vez, ayuda de manera positiva a su desarrollo académico, psicológico y social. Además, cuando los estudiantes sienten que forman parte de la comunidad escolar, están más motivados para aprender y, en consecuencia, tienden a rendir mejor académicamente, es menos probable que se vean envueltos en situaciones conflictivas de comportamiento antisocial y la posibilidad de abandonar prematuramente sus estudios es muy baja.

Sentido de la vida de los estudiantes: corresponde a la medida en que los jóvenes de 15 años comprenden, dan sentido o encuentran significado a sus vidas.

Autoeficacia general de los estudiantes: se entiende como la capacidad que los estudiantes reportan tener para participar en determinadas actividades y realizar tareas específicas. Si bien PISA ha medido en otras evaluaciones la autoeficacia en temas específicos como en Matemáticas, Ciencias y lectura, en este caso se hace referencia a un sentido general de la eficacia ante situaciones de adversidad.

Miedo al fracaso: se define como la tendencia a evitar errores porque pueden considerarse vergonzosos y podría indicar una falta de capacidad innata y, tal vez, un futuro incierto. Está intrínsecamente relacionado con el constructo de autoeficacia mencionado antes.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE, 2019.

y sociales que superan el rendimiento en la asignatura de Español. Utilizando el mismo modelo SEM, se realizó un nuevo análisis con el fin de obtener evidencia sobre el efecto que generan estos bajos desempeños sobre el aprendizaje de otras disciplinas y el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

Los resultados son contundentes: sin mejoras en la competencia lectora no se formarán ciudadanos competentes capaces de insertarse exitosamente en la sociedad del conocimiento. El desempeño alcanzado en la evaluación de la competencia matemática y científica depende de cuán buenos lectores son los estudiantes. Lo mismo sucede en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes y en especial en su capacidad para manejar de forma crítica la información procedente de internet.

La competencia digital desarrollada depende de cuán buenos lectores son los estudiantes

La definición de competencia lectora que evalúa PISA en sus pruebas estandarizadas ha evolucionado en el tiempo para incorporar los cambios impuestos por el acelerado auge tecnológico que experimenta la sociedad acerca de las formas actuales como leen los individuos. En el pasado, el interés predominante en la medición del dominio de la competencia lectora de un estudiante era su capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales. Hoy, además de estas capacidades, las personas requieren de habilidades superiores que les permitan acceder y utilizar el gran volumen de información del que disponen, evaluar su veracidad, así como manejar distintos formatos de textos (OCDE, 2018).

La evidencia obtenida a partir del modelo SEM es congruente con este argumento, dado que se encontró que la competencia digital depende fundamentalmente de los hábitos, disposiciones y estrategias hacia la lectura. La figura 3.5 presenta los determinantes causales de la competencia digital, los coeficientes estimados sugieren que, cuantas mayores sean las habilidades lectoras de los estudiantes, así será la competencia digital de la que disponen.

De las razones de la estrecha relación entre ambas competencias es que una de las dimensiones de la competencia digital de los estudiantes está relacionada con la capacidad de hacer un manejo crítico de la información procedente de internet (ver cuadro 3.4 en el anexo metodológico). De acuerdo con Barquero y León (2021), en esta área los estudiantes presentan las mayores debilidades. Al igual que en la competencia lectora, los

factores claves para potenciar la formación de individuos con mayores competencias digitales son el capital cultural y la mediación pedagógica docentes, quienes ejercen un efecto mediador a través de su incidencia directa en la formación de buenos lectores. En este caso, como se analizará más adelante, el género tiene un efecto negativo sobre el desarrollo de la competencia digital.

Sin mejoras en la competencia lectora, no se verán avances en el rendimiento de otras disciplinas

En la estimación del modelo, los resultados obtenidos ratifican la importancia que tiene la formación de jóvenes lectores competentes para garantizar el éxito escolar y potenciar su constante aprendizaje en otras disciplinas. La figura 3.6 muestra, específicamente, la trayectoria causal y la estimación de los efectos que produce el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes sobre la competencia matemática y científica. Los altos valores obtenidos evidencian que no es posible alcanzar mejores resultados en Matemáticas y Ciencias si no se producen mejoras sustantivas en las habilidades lectoras de la población estudiantil.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE PREDICTORES CAUSALES DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES COSTARRICENSES EN LA COMPETENCIA LECTORA, SEGÚN PISA 2018

véase Barquero et al., 2021, en www.estadonacion.or.cr

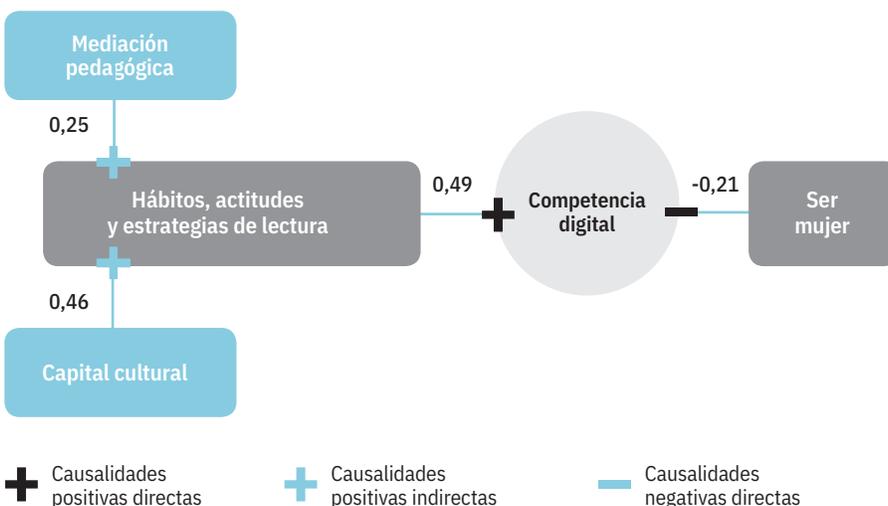
Resultados plantean tareas impostergables

Se demostró que la intervención educativa para mejorar la competencia lectora es una tarea impostergable, de la cual dependerá la formación de ciudadanos costarricenses capaces de alcanzar sus propias metas, desarrollar conocimiento y su potencial personal, así como de participar de forma crítica y activa en la sociedad (OCDE, 2018).

La estimación de las relaciones causales que fueron presentadas paso a paso es

Figura 3.5

Estimación de efectos^{a/} sobre el desarrollo de la competencia lectora en factores seleccionados en PISA 2018

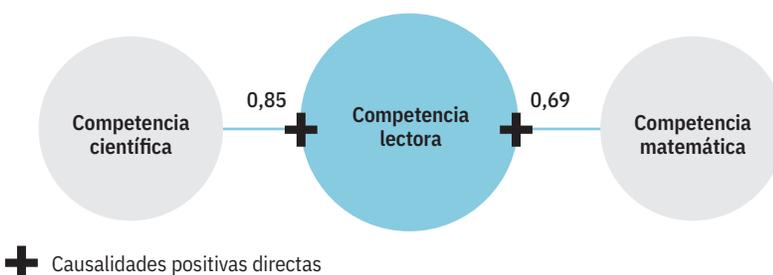


a/ Los efectos corresponden a los coeficientes estandarizados estimados, para que estos se consideren de relevancia práctica deben ser mayores a 0,10.

Fuente: Alfaro, 2021 con base en Barquero et al., 2021.

Figura 3.6

Estimación de los efectos^{a/} producidos por la competencia lectora sobre el rendimiento en las competencias matemática y científica en PISA 2018



a/ Los efectos corresponden a los coeficientes estandarizados estimados, estos deben ser mayores a 0,10 para que se consideren de relevancia práctica.

Fuente: Alfaro, 2021 con base en Barquero et al., 2021.

robusta: coinciden con los planteamientos teóricos desarrollados por expertos en el área y con la evidencia documentada por la literatura nacional e internacional, como se constata a lo largo del capítulo. La trayectoria causal, que incluye todos los factores involucrados para mejorar la competencia lectora, así como sus implicaciones en el desarrollo de otras com-

petencias, se muestra en la figura 3.7. Por su parte, el análisis sobre el efecto del género se tratará en una nota especial más adelante.

En síntesis, la mejora en los desempeños lectores de los estudiantes depende fundamentalmente de la eficacia que tenga el sistema educativo para incidir en su formación con buenos hábitos y

disposiciones hacia lectura y con conocimientos sobre estrategias para leer y comprender textos. En esto, el papel del docente y los recursos educativos de los que disponga para facilitar el acceso a distintas fuentes y formatos de información resulta fundamental para adiestrar lectores competentes, nivelar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en condiciones de desventaja y, por consiguiente, avanzar en un desafío en el que el sistema ha sido poco efectivo: incidir en la reducción de las desigualdades de origen (las que provienen del hogar y del entorno social de las personas estudiantes) garantizando las mismas oportunidades de aprendizajes para toda la población.

Avanzar en las mejoras de los desempeños lectores es un desafío impostergable del sistema educativo, el cual debe empezar desde la educación temprana. Estos rezagos se mantendrán si no se construyen bases sólidas en el aprendizaje del lenguaje desde preescolar y primaria, especialmente al considerar los problemas en la enseñanza de la lengua que han reportado las ediciones anteriores de este Informe en estos niveles (PEN, 2019).

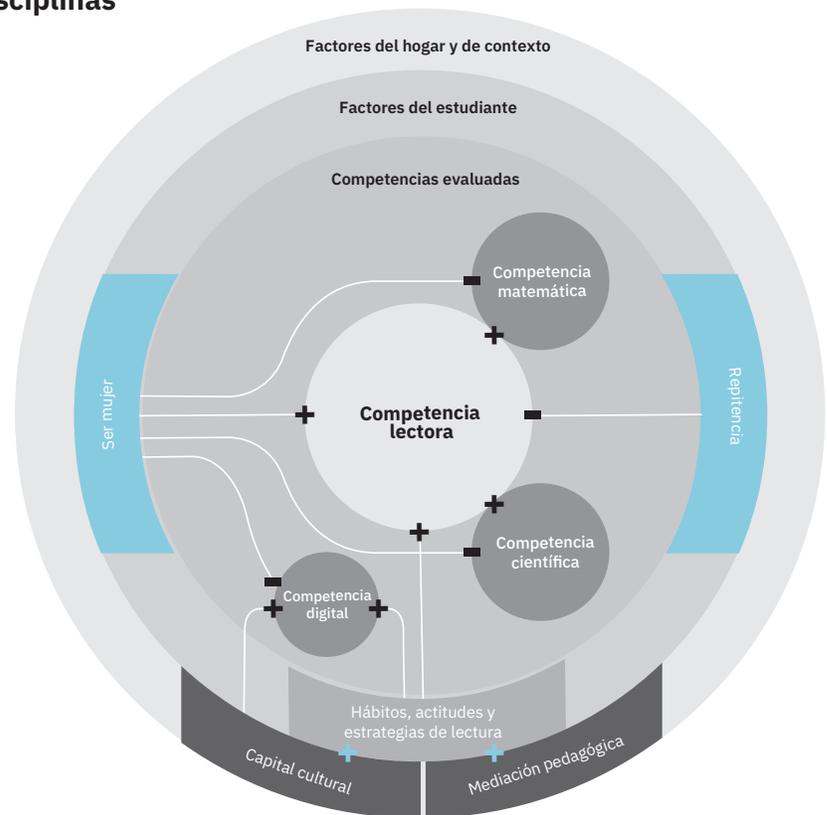
El contexto actual impone un desafío adicional para los próximos años al sistema educativo. Durante el período de la pandemia, los aprendizajes en el área de Español se redujeron de manera significativa y, de no tomarse acciones correctivas prontas y oportunas, amenazan con profundizar los bajos desempeños académicos que ya se experimentaban. En la siguiente sección, se analizan los desafíos que reducir el currículo de Español en primaria plantea para el país en los próximos años, los cuales deben solventarse con el objetivo de evitar que los bajos desempeños mostrados hasta ahora se agudicen e impidan el cumplimiento de la meta educativa estipulada en la reforma curricular.

Nota especial: brechas de género afectan el desempeño académico en Matemáticas y Ciencias

Diversos estudios nacionales e internacionales han sido consistentes en señalar que el sexo de la persona es un factor que perjudica el rendimiento académico,

Figura 3.7

Estimación del modelo SEM: factores predictores del desarrollo de la competencia lectora y su efecto en el aprendizaje de otras disciplinas



Fuente: Alfaro, 2021 con base en Barquero et al., 2021.

especialmente en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en donde las mujeres se posicionan en una condición de desventaja (Fuentes y Renobell, 2019; Montero et al., 2012). Los resultados obtenidos en el modelo son congruentes con esta afirmación.

La figura 3.8 presenta la estimación de sus efectos sobre el rendimiento académico de los estudiantes en diversas áreas. Como puede notarse, la condición de ser mujer, a excepción de la competencia lectora, produce efectos significativos negativos sobre el rendimiento en la competencia matemática, científica y sobre el desarrollo de la competencia digital. Estos efectos se agudizan en la competencia matemática, pues los hombres presentan mayores ventajas.

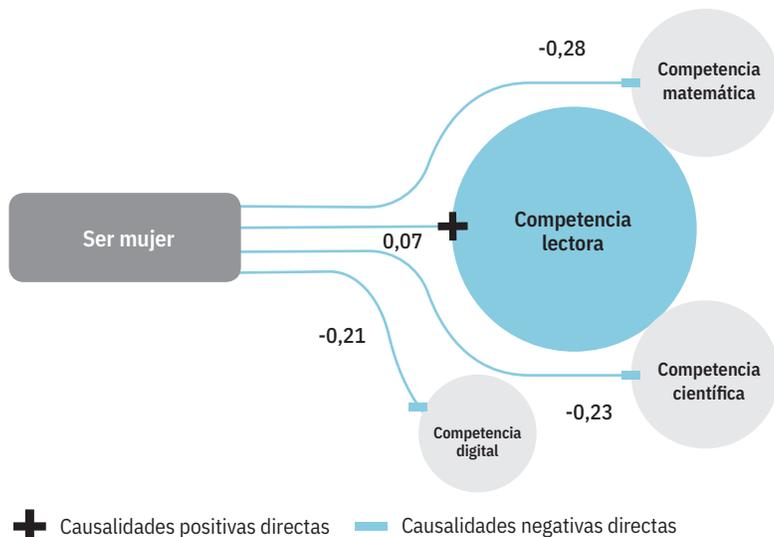
En la disminución de estas brechas tampoco se reportan avances. Con excepción de la competencia lectora, se

han incrementado en las últimas aplicaciones en el rendimiento de PISA. Como se muestra en el gráfico 3.10, los puntajes en lectura reportan una brecha por género menor (cerca de 10 puntos) a la presentada en Matemáticas y Ciencias, que ronda 20 puntos. En estas últimas, las distancias entre hombres y mujeres más bien se han incrementado en las pruebas PISA de 2015 y 2018.

Para el caso de la competencia digital, las brechas entre hombres y mujeres encienden una alerta en el sistema educativo, ya que amenazan con profundizar las desigualdades por género en el rendimiento académico, lo cual representa un tema particularmente importante al tomar en cuenta el acelerado cambio tecnológico que enfrenta la sociedad y el rol fundamental que, en la actualidad, cumple esta competencia en los procesos de aprendizaje.

Figura 3.8

Estimación de los efectos^{a/} del sexo^{b/} sobre el rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2018



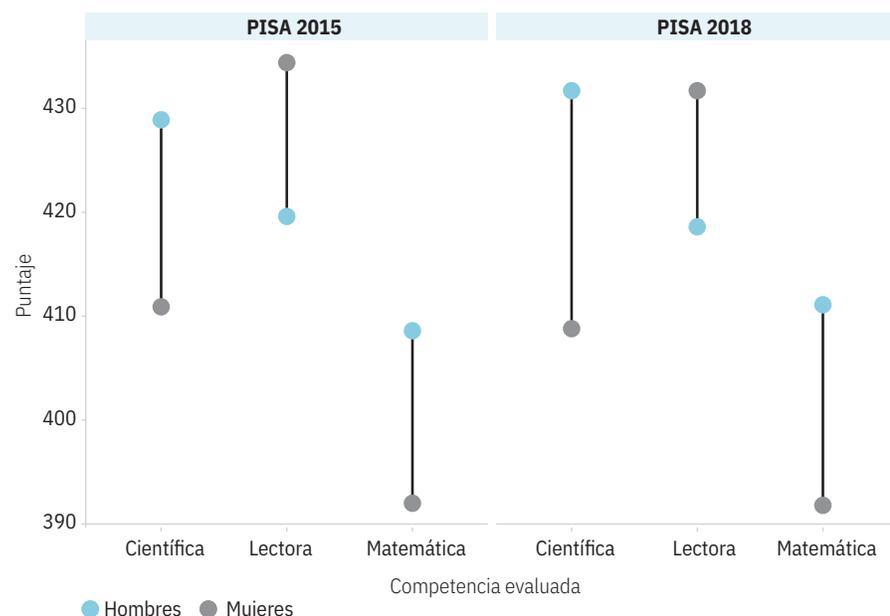
a/ Los efectos corresponden a los coeficientes estandarizados estimados, deben ser mayores a 0,10 para considerarlos con relevancia práctica, mientras que el valor máximo que pueden tomar es 1.

b/ La variable sexo es dicotómica, definida en los indicadores del modelo con 1 si es mujer y un 0 si es hombre. Por eso, las relaciones causales que se plantean deben interpretarse en función de la condición de ser mujer.

Fuente: Alfaro, 2021 con base en Barquero et al., 2021.

Gráfico 3.10

Comparación de puntajes^{a/} de las últimas dos aplicaciones de las pruebas PISA, según sexo. 2015 y 2018



a/ La máxima puntuación que se puede obtener en las pruebas PISA es de 600 puntos.

Fuente: Barquero, 2021 con base en OCDE, 2019.

Las diferencias en el desempeño en lectura de las estudiantes con respecto al presentado por sus pares hombres ya no son estadísticamente significativas, como se comentó al inicio de la sección. OCDE (2015) señala que las diferencias tienden a reducirse cuando la prueba se resuelve a través de la computadora y no de papel y lápiz; precisamente, a partir del 2015, las pruebas PISA se administraron mediante computadoras. Esta situación y los resultados del modelo SEM permiten plantear la hipótesis de que la competencia digital está ampliando las brechas en el rendimiento de las áreas STEM para las mujeres, sin embargo, se requieren más estudios que permitan profundizar en este planteamiento.

En estas circunstancias, la competencia lectora debe entenderse como una oportunidad para reducir las desigualdades. Por otra parte, si bien los puntajes obtenidos por las mujeres costarricenses son ligeramente mayores a los presentados por los hombres, ambos se concentran principalmente en los niveles de desempeño más bajos en lectura. Como se analizará con más detalle, ubicarse en los niveles más altos, propios de los lectores competentes, produce mejoras indiscutibles en el rendimiento de matemáticas y ciencias, y contribuirá, a su vez, a reducir estas brechas que más bien se han incrementado en los últimos años.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE PREDICTORES CAUSALES DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES COSTARRICENSES EN LA COMPETENCIA LECTORA, SEGÚN PISA 2018

véase Barquero et al., 2021, en www.estadonacion.or.cr

Aprendizajes durante la pandemia: estudio de caso sobre los estudiantes de primaria en Español

Los bajos desempeños que las personas estudiantes mostraban en el desarrollo de la competencia lectora en PISA 2018, antes de la pandemia, ciertamente no mejoraron en el 2020, cuando el sistema

educativo costarricense cerró la modalidad presencial de educación ante la emergencia sanitaria.

Al igual que la mayoría de los países de América Latina, la crisis sanitaria generada por la covid-19 alteró el funcionamiento regular del sistema educativo costarricense. El curso lectivo del 2020 fue un 13% presencial y un 87% remoto o distancia, con brechas importantes entre los estudiantes del sector público y privado, así como al interior de sector público entre modalidades y estudiantes, según sus niveles de conectividad (Murillo et al., 2021). Ello obligó a adoptar otras medidas como la priorización de contenidos curriculares, que afectaron el cumplimiento de las metas educativas propuestas en los programas de estudio en el 2020.

La importancia de entender lo que ocurrió en el proceso educativo de la lectura y escritura durante la pandemia, en el nivel de primaria, es prospectiva para el tema que este capítulo analiza. Si los estudiantes de 15 años formados antes de la pandemia tenían bases muy endebles, reflejadas en los bajos desempeños en PISA, la situación actual empeora las condiciones de toda una generación de estudiantes.

La priorización de contenidos de las asignaturas, efectuada como parte de la estrategia Aprendo en casa, fue una respuesta tardía del MEP: en agosto del 2020, se instruyó a los docentes a impartir los contenidos del programa de estudios que no habían sido abordados en el corto período de presencialidad del ciclo lectivo (ocurrido entre el 14 de febrero y 16 de marzo del 2020), en el cual, usualmente, se repasan contenidos del año anterior y se prepara al estudiante para abordar el nuevo ciclo lectivo (Murillo et al., 2021).

Debido a ese lapso reducido que quedaba disponible para abordar los contenidos de los programas de estudio, priorizar significó una importante contracción de los aprendizajes esperados. En el área de Español de primaria, en todos los años escolares, cerca del 50% de los aprendizajes propuestos en la reforma curricular no se impartieron.

Este tema es relevante debido a que es fundamental aprender la lectura y la escritura en edades tempranas, como se indicó en la primera parte del capítulo,

también lo es por los desafíos que ediciones anteriores de este Informe han reportado para este nivel, por ejemplo: el incremento de la repitencia en segundo año, los bajos logros de aprendizaje en comprensión lectora al finalizar la etapa escolar, las debilidades en la formación docente en el área de lengua, el alto énfasis en el empleo de prácticas de enseñanza tradicionales prevaletentes en las aulas, entre otros.

Esta sección, mediante un estudio de caso sobre los aprendizajes que recibieron los estudiantes en todos los años escolares de la primaria en la materia de Español, muestra los aprendizajes más afectados durante el primer año de la pandemia. Para esto, se toman como principales fuentes de información las PAB¹⁴ oficializadas por el MEP y los programas de estudio de Español para primer y segundo ciclos.

Se analizaron las cuatro habilidades lingüísticas que contemplan los programas y se organizaron en dos bloques: expresión y comprensión oral, lectura y escritura. El principal resultado del estudio es la identificación de nuevos rezagos generados en el marco de la pandemia. En efecto, los aprendizajes se redujeron muy significativamente en 2020 y se omitieron los contenidos difíciles de mediar en la modalidad de enseñanza a distancia, entre ellos: los procesos de expresión y comprensión oral, la lectura diaria y el consecuente desarrollo de hábitos de lectura, profundizar en los procesos de comprensión de lectura y el gusto por la lectura como práctica cultural (Murillo et al., 2021).

Por tanto, es necesario que el MEP trabaje sobre esto en los próximos años con el fin de solventar los rezagos y evitar que los daños temporales se tornen permanentes para esta generación; si no se atienden, pueden esperarse, además, peores resultados en las próximas mediciones PISA. Los contenidos priorizados muestran lo propuesto por el MEP, pero no evidencian si su aprovechamiento por parte de los estudiantes fue efectivo, esto solo será posible cuando el Ministerio evalúe e identifique los aprendizajes logrados y los no alcanzados mediante pruebas específicas.

Priorización de contenidos cubrió menos del 50% de los aprendizajes definidos en los programas de estudio de la primaria durante la pandemia

La priorización de contenidos implicó una gran contracción de los aprendizajes de Español en todos los años escolares en 2020, debido, entre otras cosas, a su implementación tardía. En general, se abordó menos del 50% de los contenidos estipulados en los Programas de Estudio de Español para primero y segundo ciclos del MEP (gráfico 3.11).

Además, las mayores afectaciones se produjeron en segundo y sexto año, dos niveles escolares que presentan importantes desafíos, conforme se ha documentado en ediciones anteriores del Informe: el primero registra los más altos grados de repitencia y, en el segundo, se registran bajos desempeños en lectura al finalizar la escuela. Según se observa, no se cubrieron el 62% y el 57% de estos contenidos, respectivamente.

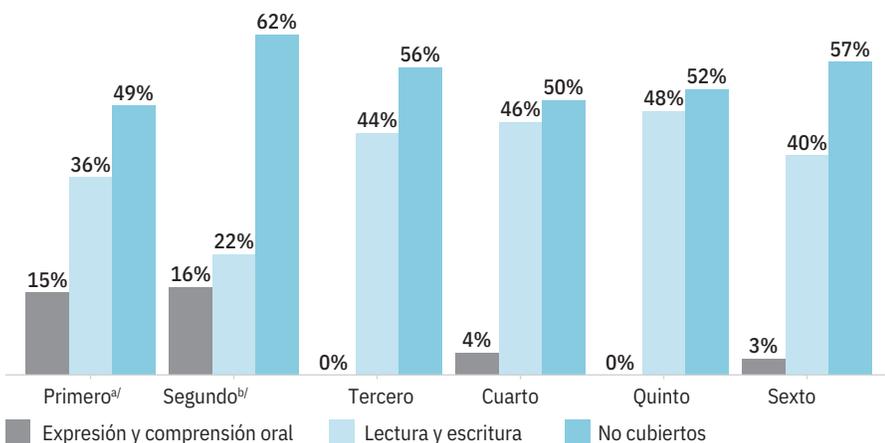
De acuerdo con la Unesco, a partir de esta estrategia y según las evidencias de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo idóneo era identificar los aprendizajes imprescindibles y vincularlos con las competencias básicas del nivel correspondiente, por ejemplo, para primaria señala: “Comprensión lectora, producción escrita y oral, cálculo mental y resolución de problemas”. Asimismo, se recomienda que se debe informar con claridad a las familias y a los estudiantes la reprogramación realizada (Rappoport et al., 2020).

El desarrollo de la expresión y comprensión oral fueron las habilidades más sacrificadas durante el primer año de pandemia

El gráfico 3.11 evidencia, también, que la priorización de contenidos de Español implicó una reducción parcial o total de las temáticas relacionadas con las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral. En primer y segundo años, del total de contenidos (21) propuestos para la enseñanza de estas habilidades en el programa de estudios solamente se contemplaron 8 contenidos que representan el 38% (gráfico 3.12).

Gráfico 3.11

Contenidos priorizados en las áreas de los programas de estudios de Español, según año de primaria. 2020



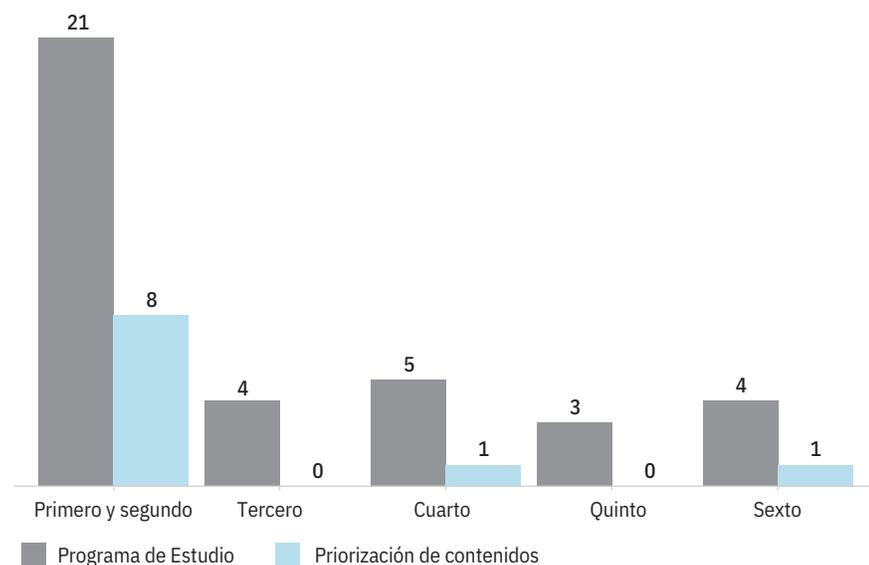
a/ Los contenidos de lectura y escritura para el primer año solo contemplan la I Unidad de lectoescritura del Programa de Estudios de Español para el primer ciclo.

b/ Los contenidos de lectura y escritura para el segundo año solo contemplan la II Unidad de lectoescritura del Programa de Estudios de Español para el segundo ciclo.

Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

Gráfico 3.12

Cantidad de contenidos de expresión y comprensión oral incluidos en los programas de estudio de Español, por año de primaria, según priorización. 2020



Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

La poca priorización de estas habilidades afecta el enfoque determinado en los programas de estudio de la asignatura de Español, pues consideran el trabajo integrado de las cuatro habilidades del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura). Además, repercute en alcanzar la aspiración del perfil de salida del primer ciclo y, en especial, las aspiraciones planteadas en la unidad de comprensión y expresión oral cuyos tiene como objetivos generales son que los estudiantes adquieran diversas competencias en el área de conciencia fonológica, desarrollen estrategias de escucha de textos literarios y no literarios que les permita ampliar su comprensión oral, logren expresarse de forma clara, externar dudas, opinar en diversas situaciones comunicativas y que lo hagan con cohesión, coherencia y adecuación comunicativa (Murillo et al., 2021).

En tercer año y en el segundo ciclo de la primaria, la priorización de estos contenidos estuvo prácticamente ausente. El gráfico 3.11 mostró que no se incluyeron contenidos relacionados con la expresión y comunicación oral para tercero y quinto años y, en cuarto y sexto, solo se incorporó un contenido: la utilización de la expresión oral para captar el sentido global de los textos y la asociación entre lo escuchado y lo interpretado, respectivamente.

Los contenidos no priorizados para todos los años incluyen: producciones orales grupales e individuales, exposiciones y estrategias de interpretación oral. En tercer año, no se impartieron contenidos sobre el uso, normas y formas de comunicación, tampoco sobre los elementos de la comprensión oral; en cuarto año no se incluyeron: la ejercitación de la expresión oral mediante el debate, foros, entre otros y la utilización de estrategias necesarias para el intercambio comunicativo (Murillo et al., 2021).

La no priorización de estos contenidos es preocupante por dos razones principales: por una parte, son claves para desarrollar la alfabetización lectora que PISA evalúa; por otra, su falta de promoción es particularmente grave en los niños de hogares con bajo capital cultural que, como se documentó en la sección anterior mediante el SEM y según lo

demuestran las investigaciones internacionales, carecen de estímulos para escuchar cuentos o participar en intercambios orales, pues se ha demostrado que entre más oportunidades de estimulación tengan, mayor éxito tendrán en su desarrollo lingüístico (Snow et al., 1998).

Estos hallazgos dejan claro que, de no tomarse medidas prontas y oportunas para nivelar los aprendizajes no priorizados, su ausencia o poca presencia pone en riesgo el desarrollo lingüístico de los estudiantes e incrementa la posibilidad de presentar dificultades para el aprendizaje de la lectura y escritura durante el resto de trayectoria educativa.

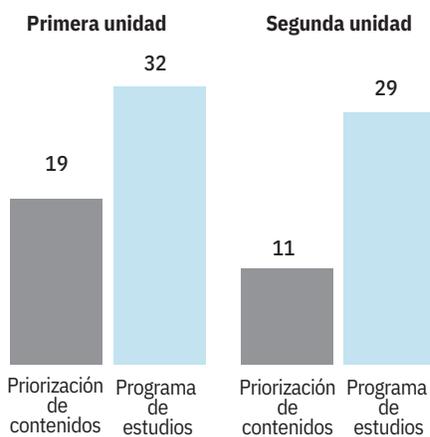
Ausencia de estrategias claves arriesgan el desarrollo de la comprensión lectora en el primer ciclo de la primaria

Aunque la expresión y comunicación oral fueron los contenidos más afectados en la priorización efectuada en el segundo semestre del 2020, los aprendizajes de lectura y escritura también se redujeron. En los programas de estudio, estos aprendizajes, en los dos primeros años de la primaria, se contemplan en tres unidades: una primera unidad de lectoescritura, una de articulación y una segunda unidad de lectoescritura. En estos años escolares, su enseñanza se concibe como un continuo de aprendizaje, por lo que la primera unidad se emplea en el primer año, mientras que la segunda unidad en el segundo año. La unidad de articulación podría iniciar en el primer año y continuar en el segundo, o bien iniciar a principio del segundo año, esto dependerá del ritmo de avance del estudiantado; ciertamente, también podría impulsarse su estudio en segundo año si el grupo no alcanzó a estudiarla en el primero. De ahí la relevancia de que sea la misma persona docente quien dé continuidad a la atención del grupo.

Ambas unidades de lectoescritura sufrieron reducciones (gráfico 3.13): en el primer año, se contempló el 59% del total de contenidos incluido en el programa de estudio. Dicho porcentaje equivale a 19 contenidos ligados a los procesos de conciencia fonológica, conocimiento del código alfabético, trazado de letras,

Gráfico 3.13

Cantidad de contenidos en las unidades de lectoescritura incluidos en el plan de estudios de Español para primer y segundo año, según priorización de contenidos



Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

y escritura y lectura de sílabas, palabras y pequeños textos. Fuera de la programación quedan los contenidos ligados al desarrollo del gusto por la lectura, la correspondiente creación de hábitos de lectura, el desarrollo del vocabulario y algunos aspectos específicos necesarios para afianzar el conocimiento del código alfabético, la lectura literaria, la comprensión global de los textos y la escritura de textos que comuniquen algo a su potencial lector.

Estas prácticas son factores claves en la formación de ciudadanos comprometidos con la lectura y para mejorar el rendimiento en materia de competencia lectora, en especial, las relacionadas con el fomento del gusto por la lectura y la creación de hábitos lectores (Barquero et al., 2021a; Zayas, 2005; Reimers y Jacobs, 2008; Salas et al., 2017). Al omitirlos, se atenta contra la formación de personas comprometidas con la lectura, por lo que se debe contar con una estrategia prioritaria y urgente por parte del MEP que permita recuperar y nivelar el rezago causado al no impartir estos contenidos,

más al considerar que, en el ámbito escolar, este compromiso está condicionado por la relevancia de las prácticas lectoras (Zayas, 2005), fundamentales en la educación temprana.

La segunda unidad sufrió una reducción mayor, solo contempló un 38% de los contenidos del programa. En los once contenidos priorizados se enfatizó la lectura, específicamente las habilidades de comprensión e interpretación de textos, así como el reconocimiento de las características de diferentes tipologías textuales. También se consideró el desarrollo de habilidades de producción y los recursos necesarios para la automatización del código alfabético mediante el dictado. Pese a lo señalado, quedaron por fuera la interrelación entre las prácticas orales y escritas, la estrategia de comprensión que transversaliza todos los programas de español: idea central, la escritura documentada, el vocabulario, el vocabulario ortográfico, los tipos de sílabas, las secuencias vocálicas y el alfabeto (Murillo et al., 2021).

Aunque estos aprendizajes no impartidos desempeñan un importante rol en la formación de lectores competentes, el trabajo con la idea principal debe retomarse con urgencia, pues constituye la base para implementar estrategias para la comprensión de textos, por ejemplo: la elaboración de resúmenes, la identificación de la idea global de los textos y el establecimiento de relaciones con otros textos o las propias ideas del lector (Murillo et al., 2021), las cuales se han documentado como predictoras del rendimiento de la competencia lectora en las pruebas PISA en las que el país ha participado (Montero et al., 2012; Barquero et al., 2021)

Finalmente, la unidad de articulación retoma contenidos curriculares de la primera unidad de lectoescritura que son base para otros aprendizajes, para efectos de trabajo en el segundo período, ya esta unidad había sido abarcada en el primer período de ese año y, por ello, no se consignó en la priorización.

De acuerdo con Murillo et al. (2021), el perfil de salida de primer ciclo implica que los alumnos, en la asignatura de Español, deben iniciar el cuarto año con el logro de las siguientes competencias:

conocimiento del código del lenguaje escrito, comprensión de lectura de diferentes tipos de texto, apreciación y disfrute del significado de diferentes tipos de texto, interesarse por la lectura y visualizarse como lector. En escritura, se espera que produzcan textos utilizando convenciones ortográficas, gramaticales y textuales, según las normas de la lengua, que escriban con un vocabulario adecuado y se visualicen como escritores. Además, en este ciclo se dan dos de las tres etapas del desarrollo: la decodificación, la conformación y la fluidez (Chall, 1983).

No obstante, todas las circunstancias expuestas evidencian que reducir el currículo escolar obstaculiza el cumplimiento de este perfil y, por tanto, dificultan una transición exitosa hacia la tercera etapa del desarrollo lector en primaria, que comienza en cuarto año y en la que el lector lee para aprender algo nuevo. De no plantearse un plan de nivelación, el cual incida notablemente en los procesos de comprensión de lectura, será difícil revertir la desventaja que conllevó esta reducción del currículo escolar y el país podría experimentar lo que se ha denominado un incremento de la pobreza de los aprendizajes, para referirse al aumento de niños de 10 años que no logran leer y comprender un texto escrito Banco Mundial (2019).

Urge atender al cuarto año para evitar el declive de la competencia lectora en los estudiantes más vulnerables

La investigación especializada señala que, para el desarrollo de la competencia lectora, es fundamental atender a dos momentos claves, igualmente importantes, pues contribuyen a la transición exitosa de un nivel del sistema al otro: el “aprender a leer” (incluye codificación, fluidez y comprensión) y se enseña durante el primer y segundo año escolar, y el “leer para aprender” que ocurre en el tercer y cuarto año escolar (Rodino, 2021).

Sobre el primer momento, tal y como quedó claro en el apartado anterior, los escolares del primer ciclo de la primaria que no recibieron aprendizajes claves

Cuadro 3.1

Contenidos conceptuales y procedimentales no incluidos en la priorización de contenidos para cuarto año en 2020

Tipo de contenidos	Contenido del programa de estudio
Contenidos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas lectoras: conjeturas, analogías y relación entre conocimientos previos y los nuevos. Vocabulario por contexto. Comprensión de ideas relevantes e irrelevantes de diversas fuentes. Relación entre las ideas obtenidas de fuentes bibliográficas y los conocimientos previos.
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> Lectura silenciosa dirigida al desarrollo del gusto por leer. Aplicación de estrategias para la comprensión del significado de nuevas palabras. Utilización de fuentes informativas para la investigación de temas.

Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

en la educación a distancia enfrentarán dificultades para la transición hacia el segundo ciclo si no se implementan estrategias de nivelación prontas y oportunas, en particular aquellos con mayor vulnerabilidad económica y de hogares con climas educativos bajos¹⁵.

En el segundo momento, el estudiante ya adquirió la competencia lectora básica y comienza el prolongado camino de usarla como instrumento para obtener nueva información y conocimientos. Debe pasar a leer libros de texto de distintas disciplinas, obras de referencia, periódicos y revistas que contienen ideas más abstractas, vocabulario complejo y sintaxis poco familiar. La lectura se hace mucho más demandante y presenta un desafío que no todos los escolares superan; suele abrir una nueva brecha entre estudiantes, según su nivel socioeconómico de origen, y amenaza la continuidad y el éxito escolar (Chall, 1983; Chall y Jacobs, 2003; Rodino, 2018; PEN, 2019). No es tan marcada o visible como la primera transición, pero tiene consecuencias serias que profundizan las inequidades educativas y sociales.

Acerca de este momento, sin embargo, el análisis sobre la priorización de contenidos revela que el cuarto año abar-

caron el 58% del total planteado en los programas de estudio (gráfico 3.11). De estos, el 36% corresponden a contenidos conceptuales y el 64% restante a contenidos procedimentales. Entre los cuales se incluyen: la morfología verbal, ortografía, modelos textuales, lectura y escritura autónoma, apropiación de la lectura y escritura como herramientas básicas para la comunicación, ejercitación del vocabulario básico ortográfico, conciencia ortográfica, uso de palabras homófonas, utilización de diferentes tipos de textos como modelo para diversos propósitos en la producción textual oral y escrita, utilización de estrategias de comprensión lectora, elaboración de producciones textuales en las que se apliquen las normas idiomáticas básicas y la aplicación del conocimiento sobre estructuras y unidades básicas gramaticales en la producción textual escrita y oral.

De acuerdo con el perfil de salida de los alumnos del primer ciclo, se espera que avancen en sus prácticas lectoras y escritas hacia la apropiación de estrategias comprensivas de nivel superior. No obstante, ante las debilidades que se plantearon en el cumplimiento de ese perfil, debido a la omisión de contenidos relacionados en estas áreas (cuadro 3.1),

es razonable plantear que en la actualidad el riesgo de que el aprendizaje de los estudiantes en materia de la competencia lectora, en especial de aquellos en condiciones de desventaja, haya acumulado déficits aún mayores que los exhibidos por anteriores cohortes. Esto es aún más relevante a causa de la omisión de los contenidos en el área de expresión oral y el fomento de prácticas claves para el desarrollo de la competencia lectora durante el primer de la primaria.

Como se señaló en la edición anterior de este Informe, hace más de cuatro décadas la investigación internacional demostró que el cuarto año de la primaria marca el inicio en el descenso del desempeño lector de muchos estudiantes (Chall y Snow, 1984). Este descenso es conocido como “declive del cuarto año” y ocurre particularmente en estudiantes con problemas de aprendizaje, con bajos niveles socioeconómicos o de climas educativos bajos, de minorías étnicas y de migrantes bilingües. Para evitar que se profundice, conforme avanza la trayectoria escolar se requieren docentes que apoyen de modo efectivo a los estudiantes rezagados, y el diseño de estrategias de atención diferenciadas, las cuales permitan superar los vacíos curriculares impuestos durante el período de la pandemia.

La reducción del currículo escolar impidió el cumplimiento de los perfiles de salida al culminar la educación primaria

Las dificultades que plantea la reducción del currículo escolar para cumplir con el perfil de salida del primer ciclo también se presentan al finalizar la etapa escolar, en especial los escolares que en 2020 cursaron el sexto año sufrieron dos coyunturas importantes: la huelga del 2018, cuando cursaban cuarto año, y una modalidad de enseñanza a distancia durante el sexto año. Dadas estas circunstancias, aunadas a la priorización de contenidos, se plantea la siguiente interrogante: ¿estarán preparados para enfrentar con éxito la secundaria?

El sexto año constituye el cierre del ciclo escolar, se espera que los estudiantes que alcanzan este nivel en el área de lectura y escritura estén capacitados

para continuar desarrollando sus hábitos lectores, tener una comprensión lectora eficaz, utilizar información de diferentes fuentes bibliográficas, valorar la lectura como fuente de aprendizaje, placer y entretenimiento, producir textos con corrección idiomática (estructura, ortografía, vocabulario, puntuación, adecuación, vocabulario preciso, etc.), escribir sobre temas relativos a las diferentes áreas curriculares y de cultura general y visualizarse como escritor (Murillo et al., 2021).

Como se mostró en el gráfico 3.11, ese año fue además el que experimentó la mayor reducción del currículo escolar (solose abarcó el 46% de los contenidos curriculares). Esta circunstancia impidió que las aspiraciones propuestas en el programa de estudios fueran una realidad, el rasgo¹⁶ “Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información de diferentes fuentes” se omitió en el segundo ciclo, así como algunos aspectos de la comprensión de lectura y de la lectura literaria (cuadro 3.2), situación que pone en clara desventaja a los estudiantes que cursarán educación secundaria.

Las siguientes generaciones que culminarán la primaria y que actualmente cursan cuarto y quinto año requieren urgentemente estrategias de nivelación para cumplir con el perfil propuesto y evitar interrupciones en su trayectoria escolar, ante la reducción de contenidos en 2020 y la afectación por la huelga del 2018. Los desafíos planteados en el cuarto año ya fueron expuestos; en quinto año, por su parte, se continúa con el desarrollo de la etapa 3 del lector, sin embargo, la priorización solo abarcó un 54% de la propuesta original, dejando por fuera prácticas lectoras que requieren la actualización de analogías, conjeturas, relaciones, búsquedas de información y producción textual (Murillo et al., 2021).

Para concluir, el curso lectivo del 2021 inicia con la implementación de la Estrategia Regresar, esta emplea un modelo de mediación pedagógica que combina las siguientes modalidades de enseñanza: presencial, a distancia y el trabajo colaborativo y autónomo (MEP, 2021). Esto no elimina los desafíos que se presentaron durante el 2020 y subraya la necesidad de atender la heterogeneidad

de aprendizajes y los niveles de logro de los estudiantes, quienes se caracterizan por presentar diferentes escenarios de acceso tecnológico que suponen que no todos pudieron avanzar a un ritmo similar.

Sin embargo, la proyección curricular durante el 2021 se basa en trabajar con el programa regular, atendiendo de forma simultánea los aprendizajes base que no se lograron consolidar durante el año 2020 (Murillo et al., 2021). Esto implica que el docente debe identificar si los estudiantes tienen los conocimientos previos para aprehender los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales propuestos en su planificación didáctica y proceso de mediación pedagógica. En el caso de que los escolares no posean los conocimientos requeridos, el docente debe retroceder en el proceso y atender las etapas previas para que, una vez adquiridas las bases necesarias, se continúe con los contenidos del programa de estudio (Murillo et al., 2021).

Por el contrario, las condiciones de enseñanza desarrolladas requieren de una mediación docente que distinga las competencias de los escolares, los organice según sus capacidades y proponga estrategias diferenciadas de mediación pedagógica para los procesos de aprendizaje en el interior de cada grupo. No obstante, según lo definido en la propuesta ministerial (MEP, 2021), no se brindan apoyos suficientes al docente para retomar la construcción de los aprendizajes no priorizados del año 2020, tampoco se detalla ningún tipo de organización interna a nivel institucional que facilite, de forma temporal, que los equipos de educación especial o la eventual contratación de más personal apoyen, de manera individual, a los escolares que lo requieran, principalmente, en los procesos iniciales de lectura y escritura (Murillo et al., 2021).

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
**ADAPTACIÓN CURRICULAR Y
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA
PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA**
véase Murillo et al., 2021,
en www.estadonacion.or.cr

Cuadro 3.2

Contenidos conceptuales y procedimentales incluidos y omitidos en la priorización de contenidos para sexto año en 2020

Tipo de contenidos	Contenidos priorizados	Contenidos no priorizados
Contenidos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Producción textual: morfología verbal, ortografía verbal y ortografía acentual. Géneros literarios: semejanzas y diferencias, estructuras, características y propósitos. Géneros literarios: semejanzas y diferencias, estructuras, características y propósitos. Relaciones entre el tema y los propósitos de la escritura (organización de ideas, cohesión, coherencia, ortografía, etc.). Utilización de diferentes tipos de textos y de oraciones. Relación entre las partes de la oración y su función en el texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas sociales: producciones orales y escritas. Prácticas lectoras: conjeturas, analogías y relación entre conocimientos previos y los nuevos. Producción textual: diferentes tipos de lenguaje. Reconstrucciones del sentido textual. Producción textual: sinonimia, antonimia y polisemia. Estructuras gramaticales. Relación entre conocimientos del lector y lo aportado por los textos que lee.
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> Escritura con ortografía. Reconocimiento de diferentes géneros literarios para la comprensión global e identificación del lenguaje figurado. Utilización de soportes escritos como ayuda en el proceso de planificación textual. Aplicación de estrategias de comprensión lectora (resúmenes, esquemas, síntesis, etc.) en diversos tipos de texto. Utilización de diferentes tipos de oraciones (enunciativas, afirmativas, negativas, etc.) y sus funciones la producción textual. Estructura del párrafo. Utilización de las estructuras gramaticales y las normas básicas ortográficas de la lengua y su aplicación en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> Inducción escolar. Lectura silenciosa dirigida al desarrollo del gusto por leer. Aplicación de diferentes tipos de lenguaje para el enriquecimiento del texto (coloquial, formal, figurado). Aplicación de estrategias de interpretación para captar el sentido global del texto. Aplicación de estrategias de comprensión de la estructura y significado de diferentes partes del enunciado. Aplicación de las estrategias de interpretación de obras literarias para el desarrollo crítico. Utilización de estructuras gramaticales, ortográficas y léxicas para el enriquecimiento de la competencia comunicativa.

Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

El desafío de convertir lectores principiantes en lectores avanzados

Los deficientes niveles de desempeño en lectura presentados por los estudiantes antes y durante la pandemia, las deficientes actitudes hacia la lectura y la poca exposición a materiales (impresos o digitales) para el desarrollo de hábitos de lectura, así como la escasez de prácticas de enseñanza pertinentes por parte de sus docentes, evidencian que los estudiantes costarricenses se encuentran en un nivel de lectores principiantes y recalcan la necesidad urgente de progresar hacia los niveles que presentan los lectores avanzados.

Pero ¿cómo se puede avanzar de lectores principiantes a avanzados? De acuerdo con la literatura internacional, los estudiantes deben superar tres obstáculos principales y contar con un sistema educativo que contemple la interacción simultánea de cinco factores fundamentales: currículos alineados con la aspiración de desarrollar la competencia lectora y comunicativa de los estudiantes, profesores bien preparados para la enseñanza del lenguaje, disponibilidad de materiales y acervos bibliográficos que apoyen el trabajo docente, una gestión y administración educativa pertinente y establecer una relación estrecha entre las instituciones educativas y el contexto social de los estudiantes (Reimers y Jacobs, 2008).

Estos cinco factores, en su conjunto, son fundamentales para alcanzar la aspiración aquí propuesta, no obstante, la calidad de la práctica docente es el factor relevante para incidir de manera rápida y efectiva en el desempeño lector de los estudiantes. Estos obstáculos y la interacción de tales factores se presentan con mayor detalle a continuación.

Obstáculos que deben superarse para convertirse en lectores avanzados

Las debilidades anteriormente expuestas sugieren que el nivel de desempeño en lectura que alcanzan los jóvenes al concluir la Educación General Básica los posiciona en la categoría de lectores

principiantes. De acuerdo con Snow et al. (1998), los lectores principiantes enfrentan los siguientes tres obstáculos principales que les impiden convertirse en avanzados: la comprensión del principio alfabético, la adquisición de habilidades y aplicación de estrategias para la comprensión lectora, y la motivación hacia la lectura. Se advierte que, si bien están asociados a una progresión del desarrollo lector del estudiante, deben trabajarse de manera conjunta en todos los años escolares para enriquecer las habilidades de lectura.

La comprensión del principio alfabético es la primera barrera que enfrentan los estudiantes dado que está vinculada a una etapa emergente del desarrollo de la lectura y escritura que se da usualmente en los tres primeros años de la primaria. Se adquiere cuando los estudiantes logran reconocer que existe una relación sistemática entre los sonidos y las letras de las palabras que escriben, según Reimers y Jacobs (2008), esto sucede cuando se dan cuenta de que “lo que pienso, puedo decirlo; lo que digo, puedo escribirlo; lo que escribo puede ser leído por otra persona, y lo que se escribe yo puedo leerlo”.

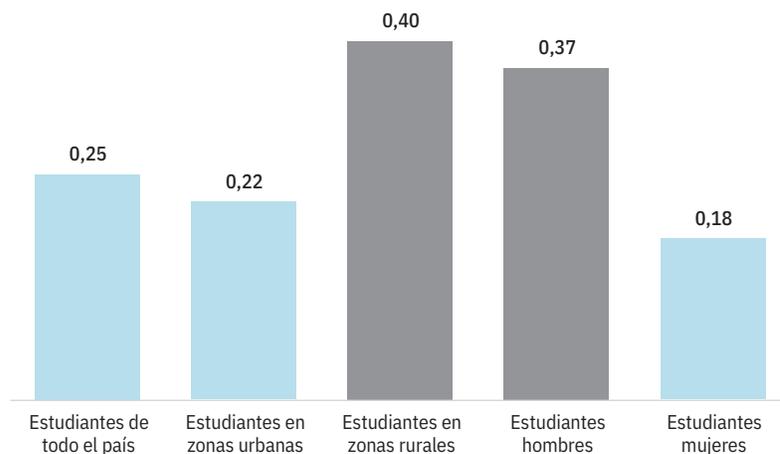
La segunda barrera corresponde a la adquisición de habilidades y estrategias para la comprensión de lectura y su aprendizaje, sucede con mayor énfasis a partir del cuarto año de la primaria. En esta etapa, los lectores elaboran pensamientos más profundos de lo que leen.

El último obstáculo corresponde a la motivación y actitudes que presentan los estudiantes hacia la lectura. En esta dimensión, los lectores desarrollan hábitos y el gusto o placer hacia la lectura. Se asocia intrínsecamente con los dos obstáculos anteriores puesto que, quienes no los superan o arrastran deficiencias en estas áreas, se desmotivan e incluso desisten del proceso de aprendizaje (Reimers y Jacobs, 2008). Las barreras se suelen presentar durante las etapas emergentes de la educación, lo que subraya la necesidad de aplicar estrategias pertinentes desde los niveles de preescolar y primaria para evitar el declive del lector y obstaculizar el éxito en su trayectoria escolar.

Como se expuso en las secciones ante-

Gráfico 3.14

Efectos estimados^{a/} de la mediación pedagógica sobre el desarrollo de los hábitos, actitudes y estrategias de lectura para los estudiantes costarricenses en PISA 2018, según la población de interés



a/ Se presentan los efectos estimados a partir del análisis multigrupo realizado con base en el modelo de ecuaciones estructurales mostrado en la figura 3.7. Estos efectos, para que tengan relevancia práctica, deben ser mayores a 0,1.

Fuente: Barquero, 2021 con base en Murillo et al., 2021.

riores de este capítulo, los lectores costarricenses no han logrado superar estos obstáculos. En particular, las deficientes actitudes hacia la lectura que reportaron los participantes en PISA 2018 sugieren que la motivación hacia la lectura y el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora aún no están resueltos y que pueden profundizarse debido a los rezagos generados en el 2020 en el marco de la pandemia por la covid-19. Para superarlos, la mejora en las prácticas docentes es el factor principal capaz de revertir estos resultados.

Mejorar las prácticas docentes es esencial para el desarrollo lingüístico de la población estudiantil en desventaja

Una mediación pedagógica adecuada, por parte del docente, garantiza el aprovechamiento de los recursos educativos e incide en el gusto, el interés, la motivación y los procesos de metacognición de la lectura que alcanzan los estudiantes. Esto es aún más necesario cuando se cuenta con programas de estudios diseñados para potenciar la competencia

comunicativa y el desarrollo lingüístico de las personas, como en el caso de Costa Rica.

El modelo de ecuaciones estructurales para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes estimado evidenció la importancia que presenta este factor sobre los hábitos, estrategias y actitudes de los lectores. Esta estimación empírica también es respaldada por la literatura internacional: OCDE (2018) señaló que estas variables son maleables, pueden cambiarse y ser mejoradas a partir de procesos de enseñanza y prácticas de aula pertinentes.

Un ejercicio¹⁷ realizado para este Informe encontró que la incidencia de la mediación pedagógica sobre el desarrollo de tales habilidades es más significativa para las poblaciones que enfrentan mayores desventajas en el aprendizaje de la lectura: los estudiantes hombres y quienes residen en zonas rurales presentan recurrentemente asociaciones negativas con el rendimiento académico en lectura (gráfico 3.14). Este hallazgo revela, además, el potencial que poseen las prácticas docentes para reducir las

desigualdades en el sistema educativo y como garantes de ofrecer igualdad de oportunidades para el aprendizaje de la lectura en toda la población estudiantil.

De acuerdo con Reimers y Jacobs (2008), los docentes bien preparados deben conocer la investigación contemporánea de la enseñanza de la lectura y escritura, el lenguaje y su estructura, el proceso del desarrollo del lenguaje de los niños(as) y ser expertos en el saber pedagógico específico de los niveles del desarrollo lector. Sin embargo, lo observado en Costa Rica dista de estos parámetros deseables.

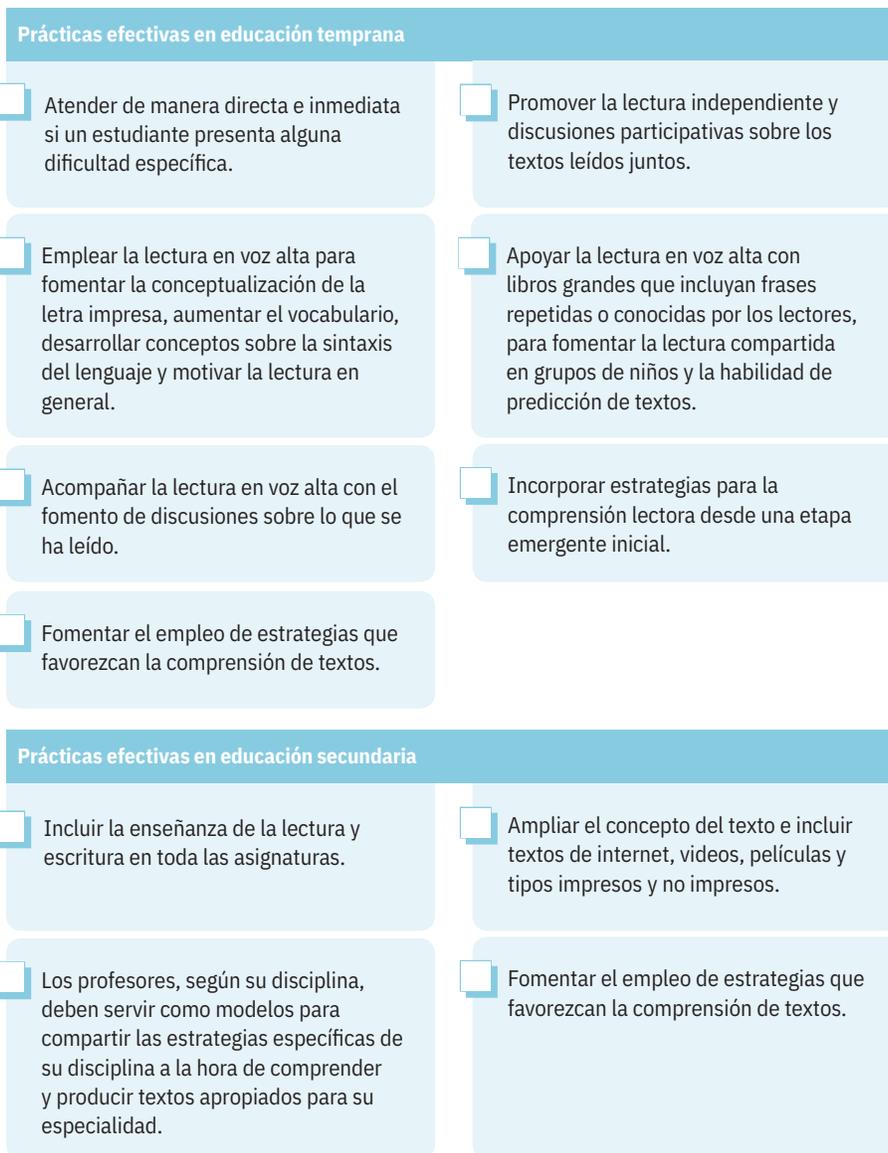
Diseñar estrategias de desarrollo profesional enfocadas en estos ámbitos resulta fundamental; sin embargo, su implementación y obtención de resultados requiere de tiempo. Mientras tanto, la literatura internacional sugiere el empleo de prácticas exitosas para la enseñanza del lenguaje que no requiere de grandes transformaciones (figura 3.9). En el recuadro 3.2, se documenta una experiencia exitosa en un colegio de Costa Rica en el que la implementación de sencillas prácticas de lectura ha mejorado el interés y los hábitos de sus estudiantes.

Una práctica exitosa que puede implementar el cuerpo docente es que los estudiantes utilicen estrategias que faciliten la comprensión de textos. De acuerdo con National Reading Panel (2000), existen siete estrategias básicas orientadas a este objetivo, las cuales deben ser trabajadas en conjunto con el cuerpo docente:

- Practicar el autocontrol de la comprensión mientras leen el texto, haciendo pausas para preguntarse si han comprendido lo que han leído.
- Participar en grupos cooperativos de aprendizaje para ayudarse en la comprensión del texto.
- Usar mapas organizadores (gráficos y semánticos) para representar el material leído y aumentar la comprensión.
- Responder a preguntas de comprensión y recibir retroalimentación del docente.

Figura 3.9

Prácticas pedagógicas efectivas para la enseñanza de la competencia lectora en la educación temprana y secundaria



Fuente: Barquero, 2021 con base en Reimers y Jacobs, 2008; Snow y Juel, 2005; Snow et al. 1988.

- Generar sus propias preguntas sobre el texto.
- Usar esquemas para recordar detalles y responder preguntas.
- Resumir el texto para poder generar según la información que le fue otorgada.

No obstante, aunque el docente es el factor principal que puede incidir en mejores logros de aprendizaje de los estudiantes, su ejercicio profesional debe apoyarse con la existencia de materiales instruccionales y acervos bibliográficos adecuados, así como gestiones de su centro educativo con altos niveles de liderazgo pedagógico.

Recuadro 3.2

Estrategias para la promoción cotidiana de la lectura: la experiencia del Instituto Educativo Moderno (IEM)

Desde el 2016, la propuesta educativa de la secundaria del IEM contempló la necesidad de un cambio en el enfoque del proceso curricular basando en el estímulo de las destrezas y habilidades que se perfilan como críticas para desarrollar un proyecto de vida satisfactorio en el siglo XXI. Si bien, la selección de cuáles serían esas destrezas dio para un amplio debate, el hábito de la lectura fue identificado por unanimidad por el cuerpo docente como la destreza más importante de ser estimulada en los estudiantes. La decisión de promoverla partió, entre otros aspectos, del reconocimiento de que la lectura como actividad carece de los estímulos que poseen otras actividades como los videojuegos, la práctica de un deporte, el intercambio cara a cara, el cine o entretenimientos audiovisuales, siendo una práctica que invita a la introspección, a la pausa, la reflexión y el análisis por lo que la mayoría de las veces se presenta a los estudiantes como poco estimulante en comparación a otras actividades cotidianas.

Ante este panorama, se plantearon varias interrogantes: ¿cómo se puede motivar a los estudiantes a disfrutar de la lectura desde el ejercicio de la propia libertad? ¿Cómo hacer de la lectura una actividad prioritaria en la elaboración de la agenda diaria de los estudiantes? ¿Cómo convertir la lectura en un hábito intrínseco? Para

responder estas preguntas, se propusieron los siguientes cambios curriculares para aplicar en el día a día del trabajo de aula:

1. Destinar los primeros 15 minutos del día lectivo a la lectura libre: según la neurociencia, todo hábito desarrollado por el ser humano, sobre todo en las primeras etapas de la vida, inicia de manera extrínseca, y es a fuerza de repetición y retroalimentación positiva que poco a poco se va haciendo el paso a lo intrínseco.

2. Los textos escogidos deben ser considerados literatura, excluyendo en este sentido manuales, novelas gráficas, tiras cómicas, o libros con alto porcentaje de ilustración. Además, los textos deben ser impresos. En los casos en los que en casa consideren onerosa la inversión en textos de interés para el estudiante, el estudiante cuenta con los libros que haya en la biblioteca institucional.

3. La actividad de lectura tiene un reforzador positivo equivalente a 5 puntos en todas las asignaturas, estos 5 puntos se ganan con solo llevar todos los días un libro, y ser capaces de mantener una conversación con el docente acerca del libro que están leyendo. El docente a cargo supervisará el libro y el avance de manera informal. Estas estrategias han generado resultados muy positivos en la mayor parte de la

población estudiantil, en donde obras de literatura clásica, ensayos, poemarios, cuentos y biografías son parte del día a día de los estudiantes, quienes en no pocas ocasiones traen a la discusión de clase pasajes, argumentos y anécdotas salidas de los libros que cada uno de ellos ha escogido leer. Además, se ha visto el fenómeno de recomendación de uno u otro libro, comparaciones con adaptaciones al cine, y un enriquecimiento en el vocabulario del estudiantado en comparación con años anteriores. Durante la cuarentena del 2020, un resultado significativo fue el efecto de los hábitos de lectura en las generaciones de noveno, décimo y undécimo, las cuales mantuvieron la lectura como hábito para enfrentar el encierro, mientras que las generaciones de séptimo y octavo, con menos tiempo de desarrollo del programa, parecen haber dejado de lado la actividad durante la cuarentena.

El programa se ha desarrollado durante seis años con los objetivos crear el hábito de la lectura y estimular la criticidad de los estudiantes, los resultados preliminares son positivos y brindan optimismo al cuerpo docente para seguir trabajando con el enfoque elegido y dar seguimiento a la experiencia.

Fuente: Instituto Educativo Moderno, 2021.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE LIDERAZGO PEDAGÓGICO

consultar el Capítulo 5 sobre Liderazgo Pedagógico directivo de este Informe

Recursos educativos y mediación pedagógica: binomio clave por fortalecer en los próximos años

Otro tema clave para promover el desarrollo de lectores avanzados y alcanzar con éxito los objetivos del programa de estudio de Español en primaria es asegurar que los docentes y los estudiantes cuenten con recursos educativos adecuados para su trabajo cotidiano, sea este presencial o a distancia. Para abordar

esta temática se toman como referencia los estudios de Rodino (2021) y González y Montero (2021), en el primero se analizan las potencialidades y limitaciones que poseen los recursos educativos disponibles en la Caja de herramientas del MEP y, en el segundo, se aborda el estado de los servicios de bibliotecas escolares como apoyos indispensables para mejorar las metas propuestas en las reformas curriculares.

De acuerdo con Rodino (2021), los recursos educativos de apoyo se refieren al conjunto de materiales que puede utilizar un docente para asistirse en su trabajo de enseñanza, los cuales, mediatisados por el docente, asisten a la vez al educando en su proceso de aprendizaje. Se trata de un conjunto potencialmente muy extenso de producciones simbólicas (o sea, mensajes), contruidos utilizando distintos códigos verbales, icónicos, sonoros y digitales. Toman cuerpo de maneras muy variadas: en libros, artículos, carpetas, folletos, y muchos otros tipos de textos impresos; en variedad de ilustraciones y diseños gráficos; en grabaciones de audio y video; en juegos y representaciones dramáticas; en guías de investigación y planes de proyectos, y en innumerables aplicaciones digitales para medios electrónicos, entre muchos formatos posibles. Más allá de su diversidad física, los caracteriza un propósito común: la intención educativa, que nos permite referirnos a ellos diferenciándolos cualitativamente de otros mensajes, por ejemplo, de intención propagandística, comercial, o de puro y simple entretenimiento (Rodino, 1999).

Los recursos educativos pueden usarse individualmente o combinados unos con otros (por ejemplo, un texto literario con una dramatización o un video con un juego electrónico), pero en todos los casos requieren la mediación pedagógica del profesorado. No logran efectos formativos automáticamente, por sí solos, porque no son autosuficientes. De poco sirven los mejores productos didácticos si no se insertan con coherencia en una política educativa y un programa de estudio, y si no cobran vida en las aulas mediante la participación comprometida de educadores para motivar, facilitar y retroalimentar la participación estudiantil y la coconstrucción de conocimientos.

La mediación pedagógica docente difícilmente puede realizarse sin recursos de apoyo, sencillos o sofisticados, de elaboración artesanal o profesional. Son, para la persona docente, sus herramientas de base, imprescindibles para impulsar sus acciones educativas. Hay una relación de mutua complementación o sinergia entre recursos educativos y educadores.

Ambos se necesitan entre sí para cumplir sus objetivos (Rodino, 2021). En el recuadro 3.3, se detalla la importancia que tienen para la persona docente, sus aportes tanto como sus desafíos.

Estos recursos educativos tienen que generarse en el país y ser de fácil acceso, no obstante, en esta materia Costa Rica tiene al menos tres desafíos pendientes: atender el déficit histórico que arrastra de bibliotecas escolares, mejorar la selección y curación de los recursos educativos seleccionados y creados durante la pandemia para apoyar el trabajo del cuerpo docente y la población estudiantil; y usar los resultados de PISA para generar herramientas de apoyo para docentes en aula.

En cuanto al último desafío, los sistemas educativos del mundo que obtienen los mejores puntajes en PISA se caracterizan por utilizar los resultados de pruebas para diseñar diversos materiales, los cuales apoyen el trabajo de los docentes en su labor diaria y atiendan específicamente las falencias que los estudiantes muestran y ayudarlos a mejorar sus aprendizajes y habilidades. Esto, sin embargo, no ha sido una práctica seguida por Costa Rica. Desde el 2009 y hasta la fecha, los resultados de PISA y la información que se ha generado acerca de las causas o factores asociados a las bajas calificaciones no se han utilizado para elaborar recursos educativos que contribuyan para que el personal docente mejore sus estrategias de mediación pedagógica. Es urgente atender este tema debido a que existe una sinergia entre estos recursos y el desarrollo de una pertinente mediación pedagógica docente.

Servicio de bibliotecas apenas cubre al 16% de los centros educativos de primaria

Ante la poca motivación y los deficientes hábitos de lectura que presentan los estudiantes, las bibliotecas educativas constituyen servicios valiosos para mejorar estas condiciones. Además, ofrecen la oportunidad de mejorar la exposición y acceso a la información, aspectos que se incluyen en el capital cultural (uno de los principales factores que producen mejores desempeños en lectura). De acuerdo con González y Montero (2021),

estas ofrecen: apoyar el desarrollo del currículo, atender las consultas y las necesidades de información, disponer de colecciones bibliográficas pertinentes, incentivar el gusto por la lectura, facilitar el acceso a la información, propiciar espacios neutrales y agradables sin ningún tipo de discriminación, enfrentar los retos pedagógicos y didácticos en el cambiante y demandante contexto de la sociedad actual. Según las orientaciones de los asesores en bibliotecas educativas, los servicios más vinculantes entre la biblioteca y el centro educativo son aquellos que se dirigen a la promoción de la lectura, a la formación de habilidades informacionales para la vida, apoyar el desarrollo del currículo educativo y resolver las necesidades de información de sus usuarios.

Al considerar que el auge de las tecnologías digitales en la sociedad provoca una demanda de habilidades en niños y en jóvenes para el acceso y recuperación de información en apoyo de su formación educativa, las bibliotecas escolares incursionan en la adopción de las tecnologías, por lo tanto, presenta resultados como la automatización de sus catálogos (ficheros por sistemas informatizados), la incorporación de acciones formativas hacia la búsqueda y uso de la información y el rediseño de los servicios tradicionales aprovechando los nuevos formatos electrónicos de almacenamiento, introduciendo, así, el concepto de biblioteca digital.

Aunque el país ha realizado esfuerzos importantes para promover una inserción paulatina de las bibliotecas y las tecnologías en el sistema educativo, en la práctica, las limitaciones presupuestarias para la asignación de nuevos códigos de bibliotecas escolares y el déficit histórico de bibliotecas han impedido que los objetivos de las políticas se cumplan según lo esperado. Un estudio especial, realizado por González y Montero (2021) para este Informe, sobre bibliotecas escolares encontró que, del total de 3.723 escuelas públicas en primaria, solo 593 cuentan con servicio de biblioteca, esto implica que la cobertura de bibliotecas escolares apenas es del 16%, según la base de datos de infraestructura al 2019 del MEP.

Recuadro 3.3

Importancia de los recursos educativos para la persona docente: ventajas y desafíos

De acuerdo con Rodino (1999), los recursos de apoyo son relevantes porque ofrecen una serie de ventajas al personal docente, entre estas destacan las siguientes:

- **Permanencia:** aunque pueden tener gran variedad de formas, los recursos educativos son un producto físico relativamente perdurable (de ahí que se los llame “materiales”), que desafía el paso fugaz del tiempo, la fragilidad de la palabra y la memoria humanas, y el abismo de la distancia. Se producen y permanecen, por lo que es posible, con mayor o menor facilidad según su tipo, usarlos y reusarlos, circularlos, compartirlos, confrontarlos y hasta modificarlos.
- **Sistematización:** elaborar un recurso didáctico, simple o complejo, supone siempre por parte de su(s) autor(es) sistematizar y procesar conocimientos y habilidades (fijar objetivos, investigar y escoger información relevante, hacer opciones metodológicas para presentar los contenidos y organizar secuencias de actividades de aprendizaje, por ejemplo). El material que llega a los usuarios acumula mucho trabajo intelectual, pedagógico y técnico. En la práctica, unos recursos reflejan un mayor trabajo de sistematización que otros y esto incide en su calidad conceptual y pedagógica.
- **Oportunidad de profundizaciones sucesivas:** los materiales permiten lecturas detenidas, sin apremio, y relecturas posteriores, entendiendo “lectura” en sentido amplio como decodificación de cualquier sistema de signos (sonidos y silencios, imágenes, movimientos escénicos y múltiples combinaciones de distintos tipos de signos). Así, abren la oportunidad de que el usuario vuelva una y otra vez sobre los mensajes para apropiarse gradualmente de ellos, ahondándolos en cada recorrido.
- **Cobertura:** porque son capaces de superar barreras temporales y espaciales, el alcance real de un recurso educativo puede ser muy extendido, en principio tan amplio como sus creadores lo hayan previsto al planear su publicación y difusión. En la actualidad, con frecuencia los materiales educativos llegan a usuarios y contextos que superan incluso los que tenían en mente esos mismos creadores.

- **Multiplicación e impacto:** los recursos educativos tienen gran potencial multiplicador porque el personal docente los usa mucho en su labor que es, por definición, multiplicadora y formativa. Por un lado, se vuelven una referencia y respaldo para el trabajo diario del docente, quien necesita tener a mano orientaciones teóricas y didácticas actualizadas. Por otro lado, suelen alcanzar a destinatarios indirectos que se motivan a conocerlos. Por ejemplo, si se usan con estudiantes, llegan también a sus familias cuando los llevan al hogar para investigar y hacer proyectos; llegan a colegas cuando un docente los comenta en reuniones y organiza actividades fuera de clase; llegan a vecinos y miembros de la comunidad cuando docentes y estudiantes salen a observar, recoger información y ejecutar proyectos.

Sin embargo, los grandes aportes de los recursos educativos no ocurren por sí solos, automáticamente; hay que actuar para que se materialicen. La persona docente debe examinar también las dificultades que implica utilizarlos y los factores que condicionan su eficacia pedagógica, pues está en sus manos manejarlos. Los desafíos de usar recursos educativos son:

- **Selección adecuada:** en la actualidad, en internet se encuentra una gran oferta de recursos, unos de verdad educativos y otros que dicen serlo para disimular intereses publicitarios y económicos. El reto docente es saber escoger, entre las opciones disponibles, las más adecuadas a sus objetivos, contenidos, estudiantes y contexto. Y también verificar que tengan rasgos de valor educativo, como ser actuales, confiables, precisos, integrados, coherentes, significativos, y motivadores de la reflexión y la opinión (García, 2006).
- **Activación o animación en el uso:** cualquier material puede contener mucha información, conceptos, emociones, propuestas, pero el poder educativo de estos contenidos es una posibilidad que hay que materializar. Para hacerla real, deben movilizar la mente y el corazón de sus destinatarios y aquí la labor docente es esencial. Se habla de “aplicación” o “uso” de materiales, aunque es más preciso decir “activación” o “animación” (Kaplún, 1995) porque expresan mejor el desafío de ayudar a comentar, interpretar, analizar,

discutir, relacionarlo con la realidad y extraer conclusiones. La persona docente debe ser una verdadera activadora y facilitadora de procesos intelectuales y afectivos que conduzcan a aprendizajes. Si los recursos de apoyo se toman como algo “preparado y listo para consumir”, se pierde la oportunidad de hacer un trabajo formador creativo y profundo. Hay que pensar y planificar cómo usarlos de la mejor manera para optimizar su potencial.

- **Recreación y creación de recursos:** activar un recurso educativo supone cierta recreación. Recrear un material es modificarlo de alguna manera —quitarle, agregarle o reorganizarlo—. Es incorporar algo nuevo al material original. Pero en educación hay que saber que cualquier cambio que se introduzca tendrá valor solo si tiene sentido, esto es, si responde a un propósito claro y es significativo, o sea, si hace un aporte pedagógico útil. Sin embargo, recrear materiales no siempre alcanza para satisfacer objetivos y necesidades muy específicas, sean de docentes individuales o institucionales. En tal caso, se está frente a otro desafío, muy fructífero, pero también complejo y demandante: crear materiales propios. Esta tarea de elaborar materiales originales tiene exigencias rigurosas que hay que conocer y manejar (ver recuadro 3.4).
- **Evaluación:** si evaluar los procesos de mediación pedagógica es indispensable para las personas docentes y los sistemas educativos, lo mismo ocurre con los recursos de apoyo a la mediación, pues hay que conocer con certeza si los que se emplean de verdad contribuyen a alcanzar objetivos de la política educativa vigente y del programa de estudio de la asignatura y año en que se usan. Por eso, tanto al seleccionar recursos como al elaborarlos, el profesorado necesita reflexionar y planear de antemano cómo los evaluará, es decir, con qué criterios (acorde con los objetivos trazados) y con qué instrumentos.

Fuente: Rodino, 1999.

Este bajo porcentaje puede incidir de manera negativa en el desarrollo de hábitos lectores (Rodino, 2016), a falta de las actividades y servicios que ofrecen las bibliotecas para el acceso a la información y el fomento de la lectura recreativa. Además, las direcciones regionales de la provincia de Heredia, Cartago, San José y Alajuela cuentan con 294 centros educativos del MEP con biblioteca escolar, a diferencia de otras direcciones regionales más alejadas, donde el número baja considerablemente, lo que implica una concentración importante de bibliotecas escolares en la GAM González y Montero (2021). Esto coloca en una posición de desfavorable a la población estudiantil en condición de desventaja y que requieren ampliar el limitado acceso a la información del que usualmente disponen.

A partir de una consulta, una muestra representativa de funcionarios de las bibliotecas encontró dos hallazgos preocupantes. Por un lado, la condición de “regular” de las bibliotecas fue la más percibida por las personas encuestadas en relación con los elementos que integran la infraestructura, la accesibilidad y los recursos de las bibliotecas, siendo la iluminación el elemento mejor calificado y las rampas y pasamanos el elemento más débil. Por otro lado, otro hallazgo preocupante del estudio fue que el 66% de las bibliotecas escolares cuentan con uno o menos de un libro por estudiante. Esta situación se percibe principalmente en la provincia de Guanacaste, donde en 19 de las 24 bibliotecas mencionaron contar con menos de un libro por estudiante. Únicamente 12 (5%) bibliotecas que indicaron poseer más de 10 libros por estudiante, situación ideal para cumplir con el mínimo estimado por el MEP de 6 libros al año por cada nivel para primer ciclo y 9 al año por cada nivel en segundo ciclo.

Un hallazgo positivo del estudio fue que, durante la pandemia, el envío de documentos digitales fue la actividad más utilizada por las bibliotecas (81,5%). También, 6 de cada 10 bibliotecas aprovecharon las facilidades tecnológicas actuales para la apertura de una página web o sitio en redes sociales, así como la elaboración de videos que apoyaran

las acciones en fomento a la lectura. Recurrir a la virtualidad fue una iniciativa exitosa del Departamento BEYCRA con el Plan Virtual de Fomento a la Lectura (González y Montero, 2021).

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE SERVICIOS Y RECURSOS DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

véase González y Montero, 2021, en www.estadonacion.or.cr

Pandemia aceleró la elaboración de herramientas de apoyo para docentes y estudiantes

A pesar de la relevancia que tienen los recursos educativos para apoyar el trabajo de los docentes en el marco de la reforma curricular, estos fueron poco desarrollados, salvo algunas excepciones relevantes como en la Reforma de Matemáticas que generó un sitio con recursos específicos para esta materia. De acuerdo con Rodino (2021), la elaboración de materiales didácticos para respaldar la implementación de las reformas curriculares ha sido una deuda pendiente durante la última década en la educación costarricense.

El desarrollo masivo de recursos educativos por parte del MEP es un esfuerzo relativamente reciente. Antes de la pandemia, el antecedente más significativo fue la creación de iniciativa denominada “Caja de herramientas para los docentes”, publicado oficialmente en el sitio web del MEP el 11 de febrero del 2020. Pese lo anterior, la pandemia generó nuevas oportunidades en este tema, el cual adquirió particular importancia debido a que el Ministerio se vio en la necesidad de ofrecer una serie de recursos educativos para apoyar a estudiantes, docentes y familias ante el cierre de los centros educativos.

El MEP estima que su producción, durante 2020, ha sido de más de 2000 recursos (E: Brenes, 2020). Dos ejemplos destacados de iniciativas que ejemplifican estos esfuerzos en el área de Español fueron el Portal de Español y el Plan virtual de fomento a la lectura. El primero fue creado en el 2018 y está orientado a primaria, cuenta con recursos abundantes,

incluyendo texto de lectura y enlaces a varias nutridas bibliotecas digitales de Costa Rica y España (E: Araya, 2020). Sin haberse elaborado especialmente para la modalidad a distancia, se destaca por dos motivos: uno, porque fue muy pertinente y funcional para apoyar la estrategia Aprendo en casa y, otro, porque se actualizó de forma constante durante 2020.

La clave de la pertinencia y funcionalidad del Portal de Español, tanto antes como durante la pandemia, está en que, desde que se concibió, estuvo pensado para apoyar objetivos y contenidos del Programa de estudio —conceptuales, procedimentales y actitudinales—, ofreciendo recursos que el profesorado pudiera usar para su mediación pedagógica, así como para fortalecer su propia formación temática. Esto no siempre ocurrió con los materiales prepandemia de otros niveles o asignaturas, como es el caso de Preescolar respecto al desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial¹⁸.

Respecto a la lectoescritura, se deben analizar de manera simultánea el Programa de Preescolar y el Programa de Estudios de Español para el I Ciclo porque esta transición, que en el sistema es administrativa (pasar de un nivel a otro), psicológicamente es un solo y único proceso de desarrollo. No obstante, la lectoescritura inicial en Preescolar y enseñar a leer en el primer y segundo año de Español para primaria, incluyendo habilidades de decodificación, fluidez y comprensión, son los contenidos curriculares más escasos de recursos didácticos y que merecen atención especial. El Portal contiene conferencias y lecturas académicas sobre estos temas, pero dirigidas principalmente a los docentes y en muy poca medida a los estudiantes¹⁹. Un desafío en Español para el primer ciclo es aumentar la cantidad de materiales, que serán de gran valor para enseñar en todo momento: en la modalidad a distancia, en el regreso a la modalidad presencial (la reposición y nivelación de aprendizajes), y en la modalidad presencial una vez regularizada.

El Plan²⁰ virtual de fomento a la lectura es una iniciativa del Viceministerio Académico del MEP, asignada a la

Dirección de Recursos Tecnológicos y coordinada por el Departamento de Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje. Comenzó orientado a la educación primaria; busca que, ante las restricciones sanitarias por la pandemia, estudiantes y familias disfruten de leer juntos en sus hogares sin necesidad de salir, que se cultive el gusto hacia los libros y la lectura, y que las bibliotecas y otras organizaciones con recursos digitales de lectura los compartan con la comunidad educativa nacional. El Plan Virtual de Fomento a la Lectura consiste en una serie de “retos literarios” que se proponen a niños(as) y jóvenes para realizar en familia, se basan en textos impresos, audios, videos (algunos de escritores costarricenses leyendo sus obras) o historias contadas en el programa radial *Aventura Bikëtsö*²¹. En el diseño de los retos, participaron distintas personas, como bibliotecólogos de la sede central o de bibliotecas escolares del MEP, escritores y colaboradores. Se contemplaron dos niveles de destinatarios²², de 5 a 8 años y de 9 a 10 años, más otros retos generales, sin edad, para involucrar a la familia. Según se estima, alcanzaron a más de 12.000 personas en el año (E: Arguedas, Zúñiga y Sánchez, 2020). El Plan Virtual fue citado, como iniciativa destacada frente a la covid-19, por una publicación de mayo 2020 de la red Adela (Alianza para la digitalización de la educación en América Latina y el Caribe), que coordina la Fundación Ceibal de Uruguay.

En la misma línea de generación de recursos de apoyo al MEP, destacan también los esfuerzos de organizaciones no gubernamentales como Amigos para el Aprendizaje (ADA), que venía trabajando iniciativas como “Mi cuento Fantástico” para estudiantes de primaria y que durante la pandemia amplió ese apoyo generando una biblioteca virtual gratuita, para el fomento de la comprensión de lectura en las aulas de primaria, con una colección balanceada de literatura infantil, textos informativos, poemas y cuentos de autores nacionales e internacionales, así como guías didácticas para uso de los docentes (E: Villers, 2021).

Potencialidades y desafíos de los recursos educativos de la Caja de herramientas

El análisis global de la Caja de herramientas realizado por Rodino (2021) identificó un conjunto de potencialidades que deben sostenerse y también limitaciones por subsanar. Entre las potencialidades destacan: la positiva recepción docente a las dos secciones creadas para facilitar la implementación de la nueva política curricular y los programas de estudio: apoyos para el planeamiento y para la evaluación, la elaboración de las plantillas de planeamiento usando un soporte tecnológico sofisticado (plataforma web) y la ampliación del sitio con recursos variados para docentes; la identificación de sitios web externos que pudieran ser útiles a docentes, e incluirlas para que se conocieran y usaran en su trabajo; la adopción de un diseño pertinente centrado en las personas docentes, de fácil acceso, comprensible y amigable, y el trabajo participativo en talleres, lo que contribuye a que las personas usuarias se identifiquen e involucren al usarla.

Incluir instrumentos prescriptivos en las dos secciones de planeamiento y evaluación, a fin de estandarizar tareas docentes consideradas esenciales, es una buena práctica internacional para mejorar los sistemas educativos en sentido extensivo y duradero. Los sistemas de alto desempeño en el mundo alinean sus políticas y prácticas en todo el sistema en torno al aprendizaje y así se aseguran de que las políticas se mantienen coherentes y se implementan de manera consistente y estable (Schleicher, 2018; Banco Mundial, 2018).

En cuanto a las limitaciones por subsanar de la Caja de herramientas, a continuación se señalan las principales. Tiene secciones previstas, pero todavía no disponibles, total o parcialmente, y una cantidad de ítems de información desactualizados que son enlaces a sitios externos desaparecidos. La acertada decisión de incorporar sitios preexistentes del MEP (tales como Educ@tico Tecno@prender, Tecnoideas Primera Infancia y Portal de Español), a fin de concentrar la oferta de recursos de apoyo, se implementó con algunas incongruencias disfuncionales

por corregir, por ejemplo: mantener sus logos y diseños originales y sus enlaces de acceso independientes, e incorporar esos antiguos sitios “en bloque” a la sección Recursos Didácticos de la Caja de herramientas como si fueran un material único, sin redistribuir sus recursos en las claras y funcionales categorías del nuevo sitio anfitrión.

También la cantidad de recursos didácticos es muy desigual en los distintos niveles, asignaturas y años, y su relevancia curricular, es decir, su articulación con los contenidos de los programas de estudio respectivos, con frecuencia es débil u ocasional. Además, cada recurso didáctico es, por lo general, un material único, sea texto, video o juego, que rara vez viene siquiera con una breve guía metodológica para docentes que encauce la mediación pedagógica de sus contenidos de estudio —ausencia que restringe los beneficios de utilizarlo y no ayuda a concatenar políticas y prácticas de aula. En cuanto a su procedencia, los materiales didácticos y los de formación docente son muy heterogéneos y desbalanceados en varios sentidos (en idioma, país de origen y predominio de producciones externas), rasgos que no le dan identidad nacional al sitio.

Sobre los recursos producidos durante la pandemia, existe un buen acervo de materiales educativos disponibles. El MEP estima que la producción durante 2020 fue más de 2.000 recursos. (E: Brenes, 2020). Pero ocurre que están dispersos y son difíciles de encontrar. Muchos no se localizan en el sitio Aprendo en Casa de la Caja de Herramientas ni en la página general del MEP. De veintisiete conjuntos de recursos enumerados en un listado del Viceministerio Académico, más de la mitad están fuera de las páginas del MEP.

El problema de accesibilidad afecta a las personas que quieren conocer y tal vez usar los recursos educativos disponibles —familiares, cuidadores, docentes de otras instituciones e interesados. A la dispersión hay que sumar la falta de índices de varios de los recursos en serie, ni por nombre ni por tema, lo que complica más su búsqueda. Adicionalmente, los

recursos elaborados no completaron todo el proceso comunicativo-educativo que debe seguir un material después de ser elaborado: conocer la recepción o llegada a sus destinatarios deseados (audiencia para los medios masivos o trazabilidad para los digitales), recibir retroalimentación de los destinatarios, y evaluar los resultados obtenidos.

En conjunto, Rodino (2021) identifica la necesidad de que el MEP cuente con un sistema de Curaduría de Contenidos de la Caja de Herramientas, con una primera instancia de personas curadoras por disciplina y otra instancia superior, de una persona curadora general que reciba, organice y disponga las propuestas disciplinarias en el interior de la plataforma digital centralizada siguiendo normas y procedimientos técnico-informáticos previamente establecidos. La distribución del trabajo en el MEP sugiere que la persona curadora por disciplina sea un(a) Asesor(a) Nacional de la asignatura correspondiente y que la persona curadora general sea quien dirige la dependencia ministerial con la visión más abarcadora y especializada en el medio digital, esto es, la Dirección de Recursos Tecnológicos. Tal combinación contempla y armoniza las necesidades de las dos etapas del proceso, ya sea que se trate de selección de recursos externo o de elaboración de recursos propios.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
**RECURSOS EDUCATIVOS DE APOYO
 A LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES
 PARA LA APLICACIÓN DE LOS
 PROGRAMAS DE ESTUDIO
 EN COSTA RICA**

véase Rodino, 2021,
 en www.estadonacion.or.cr

Conclusiones y recomendaciones

A más de una década de participar en las evaluaciones del programa PISA, el país no registra avances en el desempeño de los estudiantes en materia de competencia lectora, si bien en los últimos años se ha avanzado en la implementación de reformas curriculares en el área de

la lengua enfocadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, su implementación y resultados aún no se traducen en mejoras en su rendimiento.

Los rezagos en lectura que el país ha venido experimentado en los últimos años desde la educación inicial (como se ha constatado en ediciones anteriores de este Informe), el contexto actual caracterizado por un auge tecnológico que demanda lectores con habilidades superiores capaces de seleccionar, reflexionar y manejar un amplio volumen de información en distintos formatos, así como las reducciones curriculares que se implementaron como respuesta a la pandemia por la covid-19, plantean la necesidad urgente e inaplazable de tomar acciones específicas e inmediatas orientadas hacia la mejora de la competencia lectora de los estudiantes.

La evidencia presentada por este capítulo revela que, para mejorar los desempeños de los estudiantes en sus competencias matemáticas, científicas y digital, potenciar su continuo aprendizaje y garantizar su inserción exitosa en la sociedad del conocimiento, primero se debe de contar con lectores competentes.

La política educativa debe, por tanto, tener como prioridad el desarrollo de la competencia lectora, no solamente porque es el principal determinante causal del éxito educativo de los estudiantes, sino porque además es un factor fundamental para reducir las desigualdades históricas (socioeconómicas y de género) que afectan el rendimiento de los estudiantes. Como se mostró, los estudiantes con mayor exposición a capital cultural en sus hogares presentan mejores desempeños en lectura y esto a su vez incide de manera indirecta en mayores aprendizajes en ciencias, matemáticas y en la competencia digital. Los centros educativos deben ofrecer igualdad de oportunidades en el aprendizaje para toda la población, lo cual implica que garanticen la exposición a distintos formatos de texto y recursos electrónicos a todos los estudiantes a partir de la mediación docente, esto permitirá mejores logros de aprendizaje principalmente de los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas.

Por otra parte, las evaluaciones de PISA en las que el país ha participado revelan que, si bien las diferencias en el rendimiento académico en el desempeño en lectura se han reducido entre hombres y mujeres, han aumentado en las áreas de matemática y ciencias en contra de las mujeres. La información proporcionada en este capítulo sugiere que la competencia digital ha influido en este comportamiento, de acuerdo con la evidencia presentada los hombres tienen ventajas en esta área y esto ha contribuido a mejorar su rendimiento en lectura y acercarse a las puntuaciones alcanzadas por las mujeres que históricamente han registrado mayores rendimientos en esta área. En esta línea, la competencia lectora es fundamental para revertir estos resultados, pues, sin importar la condición de género, si todos los estudiantes cuentan con bases sólidas en estas áreas mejorarán el rendimiento en otras disciplinas incluyendo la competencia digital.

Para aprovechar el potencial que ofrece la competencia lectora en la trayectoria educativa de los estudiantes y en su inserción exitosa en la sociedad, es fundamental mejorar sus hábitos, estrategias y actitudes hacia la lectura. Aunque los estudiantes se consideran buenos lectores, los bajos desempeños que alcanzan los ubican como lectores principiantes; además, son consistentes en el empleo de estrategias y hábitos inadecuados de lectura, así como con las inadecuadas actitudes hacia la lectura que ellos mismos reportan.

La mejora de estos factores se alcanzará en la medida en que logren perfeccionarse las prácticas de enseñanza de la lengua que actualmente emplean los docentes. Como se constató en este capítulo, los hábitos y actitudes de los lectores son maleables y pueden cambiarse a partir de un buen modelaje docente, es decir, de la proyección del docente como lector activo. No obstante, este ideal dista de manera significativa de la práctica actual en las aulas costarricenses y se refleja en el empleo de pocas prácticas de enseñanza efectivas y las concepciones hacia la lectura que estos poseen (PEN, 2019).

Además, construir hábitos, actitudes y estrategias de lectura adecuadas debe

iniciarse desde la educación inicial. La reducción del currículo de Español, efectuada durante el 2020 a raíz de la pandemia por la covid-19, plantea una serie de desafíos que deben enfrentarse en los próximos años. Esta implicó que la población estudiantil que cursó el tercer y sexto de la primaria no cumpliera con el perfil de salida dictaminado por los programas de estudio para el primero y segundo ciclo de la primaria. De no tomarse medidas de nivelación pertinentes, esta circunstancia afectará su desempeño a partir del cuarto y séptimo año de la secundaria, respectivamente, en los cuales se demandan niveles de lectura más complejos y pueden repercutir en su trayectoria educativa.

Estos cambios curriculares implicaron reducciones sustantivas de los aprendizajes en las áreas de lectura, escritura y comprensión y expresión oral, con mayor afectación en estas últimas. Sin un plan de nivelación adecuado, se compromete el desarrollo lingüístico que los estudiantes puedan alcanzar en los próximos años. Desde el punto de vista teórico, las habilidades del lenguaje: habla y escucha, lectura y escritura, si bien constituyen contenidos curriculares distintos, normalmente subdivididos en diferentes componentes de un proceso que se desarrolla a lo largo de la escolaridad, en la práctica se trabajan de forma conjunta, tal como lo señala Tolchinsky (2008), “En las actividades de una comunidad letrada, lo oral y lo escrito interjuegan y se influyen mutuamente. Lo oral y lo escrito no solo interactúan en los procesos de producción sino también en las características lingüísticas de los productos”.

La reducción de los aprendizajes de lectura y escritura afectaron básicamente el trabajo con las estrategias específicas tendientes a incidir en los procesos comprensivos en los niveles inferencial, evaluativo y crítico; el trabajo con la idea principal, correlacionado con las características de los diferentes géneros textuales y el vocabulario como uno de los elementos básicos de la comprensión, áreas que están asociadas a los niveles de desempeño más altos que se evalúan en las pruebas PISA y donde se ubica una muy pequeña proporción de estudiantes.

En cuanto a la mediación pedagógica para desarrollar la competencia lectora estudiantil, podría haberse mejorado considerablemente si el MEP contara con recursos didácticos pertinentes y relevantes al tema para apoyar la tarea docente, pero esa no es la realidad. Por un lado, está la deuda pendiente del sistema educativo, con más de una década de retraso, de elaborar recursos para la implementación efectiva de las numerosas reformas curriculares que se realizaron entre 2008 y 2018, con la destacable excepción de Matemáticas.

En la actualidad, el abandono en muchas asignaturas de la práctica de utilizar libros de texto conduce a que, sobre todo en primaria, el principal (y a veces único) apoyo teórico-metodológico para el magisterio sea el contenido de los propios programas y, para el estudiantado, las fotocopias con ejercicios que se les reparten para completar, las cuales pueden o no incluir alguna explicación teórica. Saldar esta deuda pendiente podría contribuir al aprendizaje en pandemia porque, aunque los recursos de apoyo

siempre son centrales en educación, aún lo son más en un caso de interrupción de clases presenciales porque cumplen un papel sustancial en el proceso de aprendizaje autónomo que el estudiantado debe realizar en la modalidad a distancia, y de su calidad pedagógica dependerá en gran medida la experiencia de autoaprendizaje (Rappoport, et al., 2020).

Por otro lado, aunque durante la pandemia se produjeron muchos materiales complementarios para docentes y estudiantes, el panorama no es claro, muy pocos se refieren de manera directa a la enseñanza de la lectoescritura en los dos momentos críticos del desarrollo lector: el “aprender a leer”, en primer y segundo año del primer ciclo, y el “leer para aprender”, de tercero a cuarto, la transición hacia el segundo ciclo. Sobre “aprender a leer”, en Preescolar prácticamente no hay nada sobre promoción de la lectoescritura inicial (paso previo al aprender a leer). En primaria, entre los nutridos recursos del Portal de Español, hay muy pocos sobre contenidos específicos dirigidos a enseñar a leer.

Respecto a la transición al segundo ciclo, el portal incluye muchos materiales de lectura, pero la mayoría son textos de ficción literaria, mientras que hay poco o nada de textos de no ficción, como informativos, descriptivos y argumentativos, más conceptuales, abstractos y gradualmente más sofisticados, que es lo que el estudiantado debe aprender a leer en esta etapa.

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



Para atender los desafíos y lograr las mejoras planteadas en este capítulo, el país requiere emprender una ruta de acción, en los próximos años, que promueva y tenga como marco general una **“Campaña Nacional por el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes y los docentes”** de todos los niveles educativos. Esta debería concebirse como un proyecto país que sume los esfuerzos del MEP, universidades, instituciones y organismos nacionales e internacionales que pueden apoyar en el tema y optimice los esfuerzos alrededor de las siguientes líneas de trabajo específicas:

Diseñar y aplicar evaluaciones diagnósticas al comienzo de la reapertura de escuelas y colegios y repetirlas a mediados y al final del año lectivo

Más allá de diferencias nacionales, entre autoridades educativas y organismos especializados en educación de América Latina, gubernamentales y civiles, hay un consenso generalizado de que la pandemia de la covid-19 ha provocado una grave crisis en los sistemas educativos del continente. El cierre de escuelas, a principios de 2020, obligó a los sistemas a masificar esquemas de educación a distancia y, pese a los considerables esfuerzos de autoridades, docentes, estudiantes y sus familias, hay conciencia de que una gran proporción de estudiantes sufrirá pérdidas o rezagos importantes en sus procesos de aprendizaje y desarrollo (Diálogo Interamericano, 2021).

Al momento de elaborar este Informe, el país enfrenta en una situación ambivalente en la que se afronta una fuerte segunda ola de la pandemia mientras se aguardan con esperanza los resultados positivos de las campañas masivas de vacunación. Escuelas y colegios comenzaron a reabrirse con modalidades híbridas o combinadas (educación presencial y virtual); sin embargo, no se descarta la posibilidad de volver a cerrarlos si la pandemia se agudiza. En este contexto aún incierto, la evaluación educativa cobra más relevancia, es indispensable que las autoridades educativas desplieguen esfuerzos sistemáticos de evaluación diagnóstica para identificar y empezar a actuar de inmediato para superar los rezagos y brechas de aprendizaje entre estudiantes, sin esperar los datos de evaluación sumativa del año académico en curso.

Por evaluación diagnóstica, se entiende una estimación amplia de los efectos que tuvo el año de no-presencialidad escolar en el aprendizaje esperado de los niños, niñas y adolescentes de todos los niveles, años y asignaturas del sistema, empleando instrumentos muy rigurosos, pero que no responde a una lógica sumativa o de calificación y, por lo tanto, no produce ningún tipo de penalización al estudiantado por los resultados que obtenga. Su objetivo es conocer con precisión el estado real de aprendizaje de cada estudiante para definir, con base en evidencias, su nivel de logro y así retroalimentar al docente e idealmente al estudiante y su familia. Sus resultados servirán para guiar la enseñanza futura de cada estudiante conforme sus necesidades, demostradas con el fin último de, primero, prevenir su

exclusión escolar y, segundo, nivelarlo con otros de su misma edad y año (Diálogo Interamericano, 2021).

Hay distintas formas de abordar esta evaluación y decidir qué aspectos incluir (si solo curriculares o también los no-curriculares, como los socioemocionales, los tecnológicos o el grado de apoyo que brindan las familias) o qué instrumentos usar. Pero lo esencial es determinar dónde está cada niño o niña para saber cómo conducirlo a efectos de recuperar y fortalecer los aprendizajes deseados, según su nivel escolar. Con estos datos, cada docente puede elaborar un plan de recuperación que podría extenderse, incluso, más de un año escolar y ser retomado por otros docentes. Distintos especialistas recomiendan que esta evaluación no se realice solamente al inicio del año lectivo, sino que se repita a la mitad y al final del año, para obtener una visión del proceso de avance (Diálogo Interamericano, 2021).

Se resalta esta línea de acción para todas las asignaturas, en especial porque el documento de la Estrategia Regresar, sobre educación combinada para el ciclo lectivo 2021 (MEP, 2021), no incluye ninguna consideración sobre evaluación diagnóstica y es obligatorio incorporarla.

Prestar atención urgente a las habilidades lectoras que desarrollan los estudiantes en la Educación primaria: recuperación de aprendizajes y planes de nivelación

Ante la reducción de los aprendizajes, principalmente durante el 2020, y el modelo híbrido de educación (remoto y presencial) que se implementa durante el 2021 como respuesta a la pandemia por la covid-19, se requiere un plan de nivelación estratégico y diferenciado que incida notablemente en los procesos de comprensión de lectura; de lo contrario, será difícil revertir la desventaja que conllevó la reducción del currículo escolar.

Dicho plan de nivelación requiere, en primer lugar, cuantificar los impactos producidos por la priorización de contenidos sobre los aprendizajes que alcanzaron los estudiantes. Es necesario identificar si lo planteado por las PAB fue una realidad, de ser así, los esfuerzos deben centrarse en fortalecer los aprendizajes omitidos. De lo contrario, estos tendrán que combinarse con las debilidades que se identifiquen a partir de evaluaciones aplicadas a los estudiantes y el diseño de estrategias de mediación pedagógica, diferenciadas en

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



función de las habilidades y aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante el período de pandemia.

Por otra parte, la priorización educativa plantea la necesidad de recuperar aprendizajes estratégicos para el desarrollo lingüístico y trabajarlos de manera articulada en todas las disciplinas. Dado que la educación costarricense concibe la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje continuo, que inicia desde la educación preescolar (en el terreno del enriquecimiento lingüístico y de la exploración de diferentes prácticas lectoras y escritoras), y como focos de atención curricular fundamentales en primaria y secundaria, se debe centrar su atención en esos aprendizajes y en los que necesariamente deben estar ligados a estos, o sea, las habilidades orales.

Así, toda la proyección educativa se correlacionaría tomando como ejes las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), asociando a estas los contenidos de todas las asignaturas posibles. De esta forma, en una sola GTA se asociarán los contenidos de Ciencias, Estudios Sociales, Español y Matemáticas, teniendo como meta la progresión creciente en el desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas. Desde este panorama, las temáticas de Ciencias y Estudios Sociales constituirían los motivos para leer y escribir y, a la vez, los insumos necesarios para desarrollar las competencias comunicativas meta.

Respecto de las clases presenciales requieren una mediación pedagógica integradora, que correlacione temáticas y asignaturas, le dé especial importancia a la lectura y la escritura a través del currículo y a los espacios de discusión e interacción oral.

Los programas de nivelación en el primer ciclo deben centrarse en fortalecer los contenidos omitidos, pero que son estratégicos para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. En el área de expresión y comprensión oral es necesario fortalecer la producción y comprensión oral formal, el vocabulario, la estimulación de la lectura literaria mediante de la audición, consolidar el aprendizaje de la conciencia fonológica y la relación entre oralidad y textos escritos para el primer y segundo año de la primaria. A partir de tercer año, se tienen que retomar, en su totalidad, las habilidades de habla y escucha que plantean los programas de estudio y que estuvieron prácticamente ausentes en la priorización de contenidos.

Acerca de la lectura y escritura, en el segundo año debe retomarse el trabajo con la idea central, pues es la base para elaborar resúmenes, síntesis, identificar la idea global de los textos y establecer relaciones con otros textos o las propias ideas del lector. En tercer año, dado que la priorización no contempló la producción textual, la generación de ideas, la documentación para escribir ni la elaboración de esquemas de escritura, la lectura apreciativa, la comprensiva y la extensiva, estas serán temáticas prioritarias para la adecuación que los programas de los próximos años.

En esta área, durante el segundo ciclo de la primaria, debe trabajarse con urgencia el rasgo “Buscar, seleccionar, analizar, evaluar

y utilizar la información de diferentes fuentes”, definido en el programa de estudios y que no fue contemplado en ninguna PAB. Además, en el cuarto y quinto año, fortalecer las prácticas lectoras y escritas hacia la apropiación de estrategias comprensivas de nivel superior: conjeturas, analogías, relaciones, discriminación de diferentes tipos de ideas, comprensión de vocabulario nuevo a partir del contexto. E incluir, en el trabajo de la lectura con los estudiantes, la identificación de los intereses personales, que constituirán en intereses de lectura.

Revisar constantemente el concepto de competencia lectora y adaptarlo a los cambios de la sociedad

La lectura es concebida como una práctica que evoluciona conforme lo hace la sociedad y la cultura. Una de las lecciones aprendidas que proporcionan los estándares de evaluación determinados en las pruebas PISA es que su definición debe revisarse y adaptarse para incluir las variaciones del contexto en las prácticas de enseñanza docente e incidir en los aprendizajes de los estudiantes en las aulas. El concepto actual de la lectura está intrínsecamente relacionado con la competencia digital de los estudiantes, estos deben contar con habilidades superiores para manejar amplios volúmenes de información, textos en diferentes formatos, construir sus propias líneas argumentales, ser reflexivos, evaluar la veracidad de los textos y ser selectivos.

Estos cambios, asociados mayoritariamente al auge tecnológico que enfrenta la sociedad, demandan una constante revisión y adaptación curricular que tendrá que plasmarse en las prácticas de enseñanza en las aulas costarricenses. No se trata de nuevas reformas curriculares, si no de adaptar los enfoques novedosos de enseñanza hacia las formas de lectura diversas a raíz de tales modificaciones y las habilidades demandas por los ciudadanos competentes en la actualidad.

Mejorar las prácticas de mediación pedagógica de los docentes, especialmente las reportadas como exitosas para la formación de lectores competentes

Ediciones anteriores de este Informe han señalado la necesidad inminente de mejorar la calidad de la formación inicial docente, principalmente, en el área de lengua, la cual influye en sus prácticas, la adopción de nuevos enfoques de enseñanza y en su proyección como docentes lectores. Este es un desafío que se encuentra vigente.

Este capítulo mostró los conocimientos tienen los lectores bien preparados, así como los obstáculos que deben superar los lectores principiantes para alcanzar niveles avanzados, los esfuerzos en la formación continua deben centrarse en fortalecer estos aspectos.

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



Los docentes en servicio también pueden implementar prácticas de enseñanza exitosas, que la literatura internacional ha documentado como efectivas para la formación de ciudadanos lectores y que se explicaron en secciones anteriores de este capítulo. La información que ofrecen las pruebas PISA y sus cuestionarios de contexto pueden traducirse en materiales que incluyan prácticas de enseñanza efectivas.

Esta mediación es aún más importante para mejorar los desempeños de las poblaciones en desventaja socioeconómica, por lo tanto, los esfuerzos deben focalizarse más en los docentes que imparten lecciones en zonas rurales, lo cual contribuirá a reducir las desigualdades educativas. Es necesario que el personal docente integre en mayor medida las prácticas de lectura en diferentes formatos de texto y estimularla empleando textos complejos, además que se fomente la lectura a partir de la identificación de los intereses de los estudiantes y promover la discusión y expresión oral, área muy afectada en la priorización de contenidos.

De tal manera, la proyección del docente como lector es fundamental para incidir en las actitudes que actualmente tienen los

estudiantes hacia la lectura; sin este estímulo, el desarrollo del gusto por la lectura, desde los niveles iniciales de la educación, seguirá manifestándose en deficientes actitudes que, al final, se traducen en lectores poco competentes.

Para concluir, si bien la mediación docente es el factor fundamental sobre el cual puede actuar el sistema educativo para incidir en el desarrollo de las habilidades requeridas por los lectores competentes, para que su accionar tenga éxito debe combinarse con currículos alineados con la aspiración de desarrollar la competencia lectora y comunicativa de los estudiantes, materiales didácticos y acervos bibliográficos nutridos y variados que apoyen la labor docente, una gestión y administración educativa pertinente, y la relación entre las instituciones educativas y el contexto social de los estudiantes. Además, acercar a las familias e incluirlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos. El cuadro 3.3 muestra algunas prácticas en lectura y escritura que deben estar presentes en las aulas y en los ambientes familiares para favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

Cuadro 3.3

Prácticas de lectura y escritura que deben estar presentes en las aulas y en los ambientes familiares

¿Qué debe hacer el docente?	¿Qué debe hacer la familia?
Instrucción explícita y práctica continuada. Correspondencia entre sonidos y letras, enseñanza de las convenciones, desarrollo de la capacidad de lectura independiente, enseñanza de estrategias de comprensión de lectura.	Acompañar a los escolares para que realicen las prácticas enviadas por el docente. Es necesario que estas prácticas sean coherentes con los contenidos desarrollados en el aula.
Prácticas para desarrollar la fluidez de la lectura.	Lectura diaria en voz alta o silenciosa, según el desarrollo lector de los(as) niños(as) y de sus intereses.
Programación de círculos de conversación sobre temas leídos para potenciar el desarrollo de la lectura comprensiva, evaluativa y crítica.	Compartir con los menores el contenido de los textos leídos como parte de la cotidianeidad familiar (noticias, panfletos, revistas, recetas de cocina, etc.).
Desarrollo de prácticas específicas para resumir, identificar ideas temáticas e ideas principales de textos leídos, escuchados o multimodales.	Lectura en voz alta de los textos leídos en el aula. El docente debe enviar los textos a las familias. Esta actividad la debe organizar algún miembro de la familia para el niño(a).
Elaboración de actividades específicas para trabajar el vocabulario técnico o poco común que los escolares encontrarán en los textos que deban leer.	Reconstrucción, por parte del estudiante, del texto escuchado.
Realización de prácticas de escritura, de manera frecuente, según las especificidades del grado escolar y las competencias desarrolladas por los niños. Codificación, escritura de textos con un objetivo claro, etc.	Repaso de las prácticas de lectura realizadas en el aula.
Lectura diaria de diferentes géneros textuales: cuentos, novelas, ensayos, etc. El docente lee para los escolares.	Escritura de un diario sobre las actividades cotidianas. Uno o dos párrafos diarios.

Fuente: Murillo, 2021.

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



Fortalecer la selección de materiales educativos existentes, así como el diseño, elaboración y selección de materiales educativos propios de apoyo para docentes, estudiantes y sus familias

Una de las oportunidades que planteó la pandemia fue la gran cantidad de recursos educativos que el MEP puso a disposición de los docentes para apoyar los procesos de aprendizaje a distancia. Aunque son múltiples y variados, de acuerdo con Rodino (2021), están dispersos en diferentes sitios que dificultan que docentes y otros potenciales usuarios accedan de manera fácil y rápida a ellos y encuentren lo que necesitan para satisfacer sus objetivos pedagógicos. Requieren, además, que se evalúe su impacto en las prácticas de enseñanza de los docentes y permita identificar oportunidades a fin de incidir en la mejora del desempeño estudiantil.

El acervo de recursos educativos tiene el desafío de llegar a los estudiantes y sus familias, representa una oportunidad para establecer sinergias entre estas y los centros educativos, como se mencionó, es uno de los factores primordiales para mejorar los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en los últimos años. Uno de los principales vacíos de los materiales complementarios elaborados durante la pandemia es la ausencia de recursos dirigidos a las familias que deben apoyar a sus hijos(as) de corta edad porque no pueden resolver las guías de trabajo autónomo en forma independiente (estudiantes de Preescolar y primero, segundo e incluso tercer años de primaria).

De tal manera, todas estas familias se beneficiarían con herramientas pedagógicas para actuar con eficacia en apoyo de sus hijos, en especial en temáticas específicas y técnicas como el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial. Sin embargo, las que más se beneficiarían por ser las más necesitadas de capacitación, son aquellas en situación de mayor vulnerabilidad por bajo clima educativo y precaria situación socioeconómica. Es mucho lo que padres, madres y familiares pueden hacer si disponen de orientaciones mínimas: leer a los niños(as), interactuar, promover el diálogo, explicar vocabulario y jugar de muchas maneras con palabras y letras. Aún las familias de menores ingresos y niveles educativos podrían contribuir al desarrollo lingüístico y lector de sus niños(as) si les dieran orientaciones claras, modelaje, y acceso a textos apropiados.

De acuerdo con Rodino (2021), el aprovechamiento exitoso de estos recursos no es automático, sino que depende de la capacidad que tenga el sistema educativo y los propios docentes para hacerle frente a los desafíos expuestos en el recuadro 3.3. En síntesis, si son recursos ya existentes, es necesario seleccionarlos adecuadamente según sus propios objetivos, estudiantes y contexto escolar; activarlos o animarlos a que los usen para facilitar en el estudiantado procesos intelectuales y afectivos que orienten hacia los objetivos educativos deseados; si son materiales originales por producir, conocer

y manejar las exigencias conceptuales, didácticas, estéticas y técnicas del proceso de elaboración (ver recuadro 3.3), y evaluarlos para saber si los recursos que usa contribuyen realmente a alcanzar los objetivos de la política educativa y del programa de estudios de la asignatura en la cual se emplean.

Ampliar la cobertura de las bibliotecas escolares, especialmente en las zonas fuera de la Gran Área Metropolitana

Actualmente, existe una baja cobertura de bibliotecas escolares en las escuelas del país, lo que afecta, en especial, a los estudiantes en situación de desventaja, quienes, además, tienden a presentar menores niveles de capital cultural en sus hogares (un recurso que produce mejores desempeños lectores). Las bibliotecas educativas, por tanto, posibilitan nivelar las condiciones de los estudiantes, mejorando la exposición a la información e incentivando el gusto y el interés hacia la lectura.

Los profesionales en bibliotecología desempeñan un papel fundamental para apoyar la implementación del currículo de Español y promover estas habilidades mediando en conjunto con el docente regular; no obstante, su potencial dependerá de la cantidad y calidad de los servicios disponibles. Según la percepción de las personas encuestadas acerca de las condiciones regulares de la infraestructura, se requieren inversiones que permitan superar sus debilidades y brinden condiciones de accesibilidad universales, aspecto señalado como deficiente. Esta inversión debe procurar la dotación de literatura infantil y académica en favor de incentivar los hábitos lectores, con programas que trasciendan las instalaciones del centro educativo y lleguen a las familias en procura de cerrar brechas de acceso a la información y a la recreación.

Herramientas específicas para orientar el diseño de recursos educativos

Para los próximos años, será clave que el MEP desarrolle una serie de prácticas en materia de recursos educativos. Como un aporte específico de este capítulo, emulando una metodología de trabajo aplicada por la Universidad de Michigan y replicada en Chile¹³ para identificar prácticas esenciales “no negociables” si se quiere avanzar en la mejora del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial en la primera infancia, Rodino (2021) elaboró una propuesta de diez prácticas o procesos esenciales que se deben seguir al confeccionar recursos o materiales didácticos que asistan específicamente a la mediación pedagógica, como se observa en el recuadro 3.4.

Son “no negociables” porque no se pueden ignorar ni cumplir a medias, ya que de su cumplimiento secuenciado y completo dependen la calidad y el impacto educativo de los materiales por elaborar. Asimismo, se refieren a la elaboración de recursos didácticos propiamente dichos —los que asisten a la mediación pedagógica— y

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



no incluyen otros tipos de apoyos para la planificación, evaluación, clima de aula o gestión escolar; aluden a materiales de elaboración propia por parte del sistema educativo, no a aquellos que le son cedidos por instituciones externas o se descargan de internet. Son válidas para cualquier clase de material didáctico, más allá del

soporte o medio que empleen (impreso, televisivo, radial, digital o combinaciones) y de su formato o género; se aplican por igual a materiales preparados para la modalidad de educación presencial como a distancia.

Recuadro 3.4



Diez prácticas esenciales de la elaboración de materiales de apoyo didáctico para la educación formal

1 Definir de antemano el conjunto de materiales de apoyo que se necesita o se desea elaborar para la mediación pedagógica de una asignatura o programa escolar

- Hay que acordar una visión de conjunto organizada y coherente para satisfacer las necesidades didácticas de la asignatura o programa escolar. Así, se evita caer en el problema frecuente de elaborar “sobre la marcha” o “según vamos viendo”, improvisadamente, a impulsos del entusiasmo, ocurrencias o circunstancias externas (cambio de autoridades, ofertas de financiamiento, donación de equipos o espacios de salida al aire, etc.), que cubren vacíos puntuales y al final resultan una acumulación inorgánica de recursos, estilo “colcha de retazos”, que desorienta y hasta puede desanimar a usuarios.

2 Planificar la elaboración progresiva, a lo largo del tiempo, de los materiales definidos

- No todos los materiales tienen que hacerse al mismo tiempo, lo cual, además, no suele ser viable operativa ni financieramente. Pero tampoco se puede postergar la decisión sobre qué hacer para cuando se disponga del tiempo o los recursos. La solución es planificar con la mayor sistematicidad posible de antemano (“No negociable” 1) y, en esa misma planificación, establecer en qué orden y

en cuántas etapas sucesivas se elaborarán los materiales definidos. Se trata de confeccionar un **plan de producción**.

3 Formular en manera explícita cómo cada recurso planificado se articula con los objetivos y contenidos curriculares que apoyará, así como quiénes son sus destinatarios

- En el plan de producción, explicitar los contenidos, objetivos y destinatarios de un material es indispensable para no lanzarse al vacío de una producción que no tenga metas claras o sean tantas que al final no alcance ninguna. En relación con los destinatarios, hay que indicar quién necesita el material (¿docentes?, ¿estudiantes?, ¿ambos?) y cómo se usará (¿para el trabajo en el aula?, ¿para el aprendizaje autónomo?, ¿para guiar grupos de investigación?). Estas formulaciones orientarán el posterior proceso de producción del material.

4 Antes de elaborar un material, seleccionar razonadamente a quienes se encargarán de cada tarea de producción, según su grado de especialidad y complejidad

- Cuanto más técnicamente sofisticados son el medio y el formato escogidos para el material didáctico, mayores son las exigencias de especialidad de quienes deben elaborarlo. En las distintas tareas de producción, por ejemplo: escribir textos especializados; diseñar y diagramar, gráfica o digitalmente; guionizar; grabar y editar audio y video; programar para

plataformas digitales específicas, etc., es un enorme riesgo elegir personas sin experiencia profesional o tratar de improvisarlas sobre la marcha.

5 Al elaborar los recursos, prever y supervisar que se cuide la calidad en todas las dimensiones del trabajo: conceptuales, didácticas, estéticas y técnicas

- Todo recurso didáctico combina cuatro dimensiones que aportan al logro de los objetivos y, por eso, las cuatro tienen que ser atendidas. Estas son: la **conceptual**, que se refiere al tratamiento de los contenidos académicos; la **didáctica**, a su estructura pedagógica; la **estética**, a la búsqueda por dar belleza al conjunto, y la **técnica**, a la pericia en el manejo especializado del soporte o medio empleado (impreso, televisivo, radial, digital o combinaciones). Esto no significa que los materiales deben ser sofisticados ni costosos, sino cuidar la **calidad de cada dimensión** del trabajo, aunque sea artesanal. Desatender cualquier aspecto perjudica la recepción e impacto del material.

CONTINÚA >>>

Recomendaciones para apoyar el diseño de políticas educativas



Recuadro 3.4 (continuación)

Diez prácticas esenciales de la elaboración de materiales de apoyo didáctico para la educación formal

6

Confeccionar una ficha técnica con la información básica de cada material

- Cada material debe ir acompañado de una **ficha técnica** que indique su tema curricular, principales contenidos, objetivos, destinatarios, asignatura o programa académico que apoya, longitud o duración, quiénes intervinieron en la elaboración, y cualquier otro dato importante de identificación. La ficha le sirve a la institución porque le permite preparar un catálogo de sus materiales; a los visitantes externos, porque pueden elegir qué les interesa según sus necesidades, y a todos los usuarios del sistema educativo nacional, como un organizador previo, para comprender el sentido del material que van a utilizar.

7

Acompañar cada material con orientaciones precisas para su “animación” docente

- Todo material debe ser “animado”, “activado” o “facilitado” ante el estudiantado para explotar al máximo su aporte formativo. Para asegurar que el profesorado realice bien esta tarea, el material tiene que llegarle acompañado con orientaciones de trabajo, que pueden ser más o menos profundas, según se necesite (instrucciones, preguntas-guía, plan de lección, etc.). El caso de mayor cuidado es cuando se está frente a un proceso de reforma curricular profunda; de tal forma, los recursos didácticos deben siempre (a) ser de elaboración original, para adaptarse a las reformas, (b) planificarse desde el puro inicio del proceso de reforma, y (b) incluir otros materiales de desarrollo profesional docente que capaciten al profesorado en el sentido, visión general y contenidos de la reforma.

8

Evaluar el material didáctico antes de publicarlo y, si fuera necesario, corregirlo

- Elaborar un material y no evaluarlo antes de su publicación es dar un salto al vacío y malgastar tiempo y recursos humanos, técnicos y financieros. El procedimiento correcto es hacer una doble evaluación: (a) por **juicio de expertos**, que significa someter el material a la revisión crítica de especialistas en la materia, y (b) por **prueba piloto a una muestra de destinatarios**, es decir, usarlo como si se estuviera en el aula con un grupo que tenga las mismas características de sus destinatarios reales. A la vez, es indispensable utilizar los resultados de las evaluaciones para corregir o ajustar el material según corresponda.

9

Antes de publicar un material, montar y poner a funcionar los procedimientos necesarios para asegurar su distribución o difusión amplia, y el seguimiento o trazabilidad de su uso

- Un material no está listo cuando se termina de elaborar. En ese momento, apenas concluye una etapa, queda por delante otra igual de importante que, si no se realiza en forma debida, se corre el riesgo de que el material no trascienda más allá de quienes lo hicieron, o no alcance a los destinatarios deseados —o, igual de lamentable, que nunca se sepa si llegó o no a ellos—. Los mecanismos varían según el medio del material (distribución y registro físicos si es un impreso; difusión de programación al aire y medición de audiencia si es de televisión o radio, y difusión, trazabilidad digital y medición de visitas y usuarios si se trata de uno digital), por eso hay que contar con apoyos especializados.

10

Evaluar la recepción del material por los destinatarios deseados

- Cuando un material llegó a sus destinatarios, hay que evaluar sus resultados en el contexto de uso de docentes y estudiantes: cómo fue recibido; si fue plenamente comprendido, y si su objetivo era procedimental, es decir, promover la adquisición o mejoramiento de una habilidad específica, se logró este desarrollo. Si los resultados no son totalmente satisfactorios, hay que identificar la(s) causa(s) de la limitación para subsanarla, ya sea corrigiendo el material para mejorarlo o acompañándolo con nuevas orientaciones docentes, de modo que la mediación pedagógica compense o enriquezca sus puntos débiles. De lo contrario, de poco o nada habrá valido todo esfuerzo de elaboración.

Fuente: Rodino, 2021.

Investigadores principales: Katherine Barquero.

Insumos:

Predictores causales del desempeño de los estudiantes costarricenses en la competencia lectora según PISA 2018, de Katherine Barquero, Eiliana Montero, Mariana Cubero, Marielos Murillo, Ana María Rodino y Magaly Zuniga; *Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes costarricenses en PISA 2018: un análisis de regresión multinivel*, de Katherine Barquero y Eiliana Montero; *Los Recursos educativos de apoyo a docentes y estudiantes para la aplicación de los programas de estudio en Costa Rica antes y durante la pandemia. Énfasis en preescolar y Español de primaria*, de Ana María Rodino; *Servicios y recursos de las bibliotecas escolares como apoyo literario en centros de, educación preescolar y primaria costarricenses*, de Esteban Pérez y María Montero; *Adaptación curricular y énfasis de la mediación pedagógica para la enseñanza del Español en primaria durante la pandemia*, de Marielos Murillo, Diego Uglade, Katherine Barquero y Jose Bermúdez.

Contribuciones especiales: ; Recuadro sobre *La lectura autónoma en una educación basada en las destrezas: una propuesta desde el Instituto Educativo Moderno*, de Iván Jirón; *Prácticas de lectura y escritura que deben estar presentes en las aulas y en los ambientes familiares*, de Marielos Murillo.

Borrador de capítulo: Katherine Barquero.

Coordinación: Katherine Barquero e Isabel Román.

Asesoría metodológica: Eiliana Montero, Isabel Román y Jorge Vargas Cullell.

Actualización, procesamiento y visualización de datos: Katherine Barquero, Manuel Alfaro y Camila Aguilar.

Lectores críticos: Gilberto Alfaro, Ana Hernández y Jorge Vargas Cullell.

Por su revisión y comentarios se agradece a: Gilberto Alfaro, Ana Hernández, Richard Navarro, Ana María Rodino, Renata Villers, Isabel Román, Esteban Durán y Jorge Vargas.

Por sus contribuciones y entrevistas: Marielos Murillo (UCR), Evelyn Araya (MEP), Richard Navarro (MEP), Christian Arguedas (MEP), Melania Brenes (MEP), María Ulate (MEP), Renata Villers (ADA) y Jeffrey Zúñiga (MEP).

Revisión y corrección de cifras: Katherine Barquero.

Por el suministro de información y datos de la prueba PISA 2018, se agradece a Pablo Mena, Director de Gestión y Evaluación de la Calidad del MEP.

Corrección de estilo y edición de textos: María Benavides.

Diseño y diagramación: Erick Valdelomar Insignia Ng.

Los talleres de consulta se realizaron los días 20 de noviembre y 10 de diciembre de 2020 y 21 de abril 2021 con la participación de Adrián Navarro, Alda Cañas, Alexander Ovaes, Ana María Rodino, Ana María Hernández, Andrés Cartín, Ángel Alvarado, Ángel Ruiz, Arlene Méndez, Carmen Rojas, Clotilde Fonseca, Dagoberto Murillo, Diego Uglade, Eiliana Montero, Esteban González, Evelyn Araya, Evelyn Vargas, Fabricio Díaz, Flórida Arias, Flórida Chevez, Gilberto Alfaro, Ginnete Manning, Guido Barrientos, Irma Zúñiga, Irene Salazar, Isabel Román, Jenny Bogantes, Jorge Vargas, José Andrey Zamora, José Bermúdez, Karla Thomas, Katherine Barquero, Leda Badilla, Leda Muñoz, Leonardo Garnier, Luis Gerardo Meza, Magaly Zúñiga, Magda Solís, Manuel Alfaro, María Eugenia Venegas, María Maleni Granados, María Montero, Mariana Cubero, Marielos Murillo, Margarita Urda-net, Melania Brenes, Olga Muñoz, Olman Bolaños, Patricia Portela, Pablo Mena, Rafael González, Renata Villers, Richard Navarro, Rigoberto Corrales, Rudy Masís, Gerardo Contreras, Silvia Segura, Simona Trovato, Tania Elena Moreira, Vera Brenes, Victoria Coronado, Víctor Pineda, Wilfredo Acevedo, Wilson Villalobos.

Notas

1 La Caja de herramientas es el sitio web más reciente y abarcador elaborado previo a la pandemia por el MEP: comenzó a gestarse a mediados de 2018 y fue publicado el 11 de febrero de 2020.

2 Al momento de realización de este estudio, la estrategia del MEP, Aprendo en casa, aún continuaba en desarrollo.

3 La tasa de cobertura indica el porcentaje de jóvenes de 15 años que participó en la prueba PISA. Este programa no evalúa a jóvenes de esta edad que están fuera de la escuela o muy rezagados en sus estudios (por ejemplo, aquellos que con 15 años cursan la primaria).

4 También se incluyeron la preparación de las guías de aprendizaje autónomo (GTA) y la elaboración de recursos educativos para docentes y estudiantes. El primero de ellos se trata con mayor profundidad en el capítulo 3 Seguimiento de este Informe y el último al final de este capítulo.

5 La información se puede consultar con mayor detalle en la directriz DDC-0588-06-2020.

6 Las referencias antecedidas por la letra “E” corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección “Entrevistas”, de las referencias bibliográficas de este capítulo.

7 Durante 2019, hubo talleres en todas las regiones con asesores, supervisores, directores y docentes a fin de capacitar en el uso del sitio y obtener retroalimentación. El sitio se publicó en la web del MEP el 11 de febrero de 2020 y su estructura final tiene seis secciones: Documentos educativos oficiales, desarrollo profesional, Apoyos para el planeamiento, Recursos didácticos, Apoyos para la evaluación y Apoyos para el clima de aula.

8 El Portal de Español se publicó el 31 de julio de 2018 como producto de un esfuerzo conjunto entre la Asesoría Nacional de Español y la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación.

9 Este portal existe desde el 2009.

10 Las autoridades informaron que “se hizo un plan de comunicación antes de comenzar a elaborar los recur-

sos, el cual se fue ajustando por etapas. Al realizar el diagnóstico de conectividad y comprobar que un gran sector del estudiantado no podía ser alcanzado por internet, se investigó qué hacían otros países y se eligió una aproximación multimedial” (E: Brenes, 2020). Además, indicaron que, ante la prioridad de proteger, sobre todo, el vínculo estudiantes-docentes, “no queríamos hacer recursos muy estructurados en relación con los programas de estudio, sino más bien lúdicos, que combinaran educación con entretenimiento o education” (E: Brenes, 2020).

11 En abril, las direcciones del Viceministerio Académico hicieron el plan y todo se logró con recursos externos, y colaboración y talento interno, sin gastos para el MEP. Lo que resultó difícil fue coordinar las GTA con los programas de televisión; por lo tanto, en 2021, se espera continuar con ellos, pero articulándolos mejor con las GTA. En enero de 2021, estará disponible un marco curricular de todos los programas producidos (E: Brenes, 2020).

12 Para la estimación del modelo SEM y el modelo multinivel se valoró la posibilidad de realizar imputación de datos, no obstante, el análisis de la formulación de los ítems no logra concluir que los valores perdidos observados sean de origen aleatorio, por lo tanto, no se consideran en el estudio y ocasiona una menor cantidad de observaciones disponibles para efectuar los análisis.

13 En la estimación del modelo multinivel, se incorporaron todas las variables incluidas en el modelo SEM y otras variables que no fueron incorporadas en este último: tales como el tipo de colegio, la zona de residencia y otros constructos.

14 Las plantillas de aprendizaje base (PAB) fueron oficializadas por el MEP mediante circular DDC-588-06-2020 y desarrolladas durante el segundo semestre del 2020.

15 Tal y como lo explica Rodino, la competencia lectora no se adquiere de forma espontánea, simplemente por interactuar con otros hablantes de la lengua y entrar en contacto con textos escritos. Debe enseñarse de manera intencional y sistemática por una persona conocedora, que exponga la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y lo vincule deliberadamente con el código visual de las letras (grafemas). Por eso, en las sociedades modernas, este es un objetivo de la educación formal (Rodino, 2016).

Además, es altamente improbable que esta competencia, en su etapa inicial o en la de “aprender a leer”, pueda adquirirse por medio del trabajo autónomo del estudiante, aunque sea orientado por una buena GTA, debido a que en la modalidad a distancia inciden varios factores para la enseñanza de la lectoescritura, entre ellos: los apoyos de carácter concretamente educativo que la familia pueda prestarle a cada estudiante, en especial apoyos pertinentes y eficaces para enseñarle el código alfabético y su correspondencia con las letras; la cantidad y pertinencia de los recursos didácticos centrados en los varios aprendizajes que conducen a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura que el sistema educativo ofrezca a estudiantes y familias para llevar adelante la difícil tarea; el alejamiento físico de la persona docente, quien fue formada y entrenada para la enseñanza de la lectoescritura (Rodino, 2020).

16 Este rasgo no aparece, pero se incluyeron otros afines, vinculados con el abordaje de textos publicitarios o textos informativos en general (no literarios). En sexto, se priorizó la utilización de soportes escritos (biblioteca, internet, guía telefónica) como ayuda durante el proceso de planificación de la producción textual escrita para generar ideas, compartir con otras personas la generación de conocimientos, aprovechar los aportes de los demás.

17 A partir del modelo de ecuaciones estructurales para el desarrollo de la competencia lectora, se efectuó un análisis multigrupo consistente en estimar los efectos de los predictores que componen el modelo general propuesto en poblaciones específicas en las que la literatura ha documentado la existencia de diferencias en el aprendizaje de la lectura, estas incluyeron las diferencias entre estudiantes según su sexo y zona de residencia. Para más información, consultar a Barquero et al. (2021).

18 Se destacan sus colecciones de textos abundantes y de todo tipo, que permiten apoyar la enseñanza de las unidades curriculares de comprensión y expresión oral, lectura y escritura en todos los años, además de propiciar el gusto por la lectura durante la pandemia, se incorporaron a las GTA las lecturas del repositorio del Sistema Nacional de Bibliotecas (SINABI), tanto la lista oficial de lecturas del MEP como otras extras. Y para el estudiantado que no tenía conexión a internet, se cargaron en llaves maya (USB) y se distribuyeron a través de la Dirección de Desarrollo Curricular. La actualización fue permanente, pues se siguieron incor-

porando materiales, en especial con artistas y cuentistas costarricenses que, en general, tienen afinidad con la educación y que durante la pandemia estuvieron buscando proyectos (E: Araya, 2020). Asimismo, para el desarrollo profesional docente existen lecturas y conferencias y se siguen agregando más, como un webinar reciente de reflexiones sobre lectura y escritura en la modalidad a distancia.

19 Según Rodino, solo contiene un texto con las letras del alfabeto en minúscula y mayúsculas; el juego en video “La Finca Soniletras” y el juego con tarjetas “La baraja fonológica” que son útiles, pero muy pocos para trabajar un contenido tan especializado a distancia, sin la mediación de una persona docente (Rodino, 2020).

20 El Plan operó de marzo a diciembre, con dos o tres retos por semana. Tuvo numerosos colaboradores, internos y externos al MEP: la Dirección de Vida Estudiantil y la Dirección de Desarrollo Curricular, el

Sistema Nacional de Bibliotecas, la Imprenta Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Sinart, empresas y organizaciones civiles como la Editorial Club de Libros, Amigos del Aprendizaje, Fundación Leer y Carretica Cuentera. Se divulgó por las redes sociales Facebook e Instagram de Vida Estudiantil del MEP y de las entidades colaboradoras.

21 Los desafíos son muy variados, pero siempre proponen actividades de lenguaje como lectura (silenciosa o en voz alta), escucha comprensiva, comentario reflexivo y escritura (individual o compartida) sobre sucesos reales o imaginados. Algunos ejemplos de retos son los siguientes: cambiar el final de un cuento; dibujar algo de él; elegir un fragmento de un texto, hacer una canción y grabarla; resolver trivias y juegos de palabras; etiquetar amigos cuyos nombres inicien con ciertas letras y retarlos a que cuenten su cuento o poema favorito; escoger un poema y hacer un video

leyéndolo; navegar por varias bibliotecas sugeridas, elegir un libro, leerlo y comentarlo; compartir travesuras de miembros de la familia y crear un cuento; dados dos grupos de palabras, elegir uno e inventar un cuento con ellas; vestirse como el personaje de un cuento y publicar la foto; escuchar historias del abuelito(a) y escribir una, entre otras propuestas muy creativas.

22 Primera Infancia se agregará en 2021. Se usaron recursos de uso público, pero editoriales como la de la UNED y del TEC autorizaron el acceso gratuito a su catálogo por una o dos semanas y donaron premios. La difusión fue amplia por medio de la Oficina de Prensa del MEP, las redes sociales, WhatsApp de bibliotecarios, un programa de televisión y microvideos de divulgación que hicieron sus colaboradores. Se logró mucha participación al inicio, que luego disminuyó a medida que el estudiantado tenía más trabajo escolar y más recursos.

Anexo metodológico

Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM)

Los modelos SEM implican la resolución simultánea de sistemas de ecuaciones lineales y abarca otras técnicas como la regresión, el análisis factorial, el análisis de ruta y el modelado de curvas de crecimiento latente (Mulaik, 2009; Stein et al., 2017). En estos modelos, se involucran tres tipos de variables: las variables exógenas, endógenas y las variables residuales. Las exógenas se conciben como aquellas que “causan” los fenómenos de interés, las variables latentes, que son variables endógenas, se caracterizan por representar aquello que se desea medir pero que no es observable. Estas últimas se ven afectadas por otra(s) variable(s) y dependen causalmente de otras definidas en el modelo y, además, tienen un error de medición asociado. Finalmente, las variables residuales determinan el porcentaje de variabilidad que no explican las variables observadas (Salas et al., 2017).

La base fundamental de estos es la construcción de un modelo teórico que se pretende estimar. En este caso, interés estimar los efectos directos e indirectos de los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y la influencia que ejerce esta competencia sobre el aprendizaje de otras disciplinas. Dicho modelo teórico se construyó en dos etapas: la primera consistió en una extensa revisión bibliográfica sobre los determinantes

de la competencia lectora y el estudio a profundidad de los cuestionarios de PISA para aproximar su medición. En la segunda etapa, se desarrollaron sesiones con expertas¹, con especialidades en evaluación educativa y estadística, la enseñanza de la lengua y en el desarrollo de los procesos de lectoescritura y la alfabetización digital, quienes elaboraron el modelo teórico para el desarrollo de la comprensión lectora y su incidencia en la adquisición de la competencia científica y matemática.

Un modelo SEM está compuesto por dos componentes principales: el modelo de medición y el modelo estructural. En el modelo de medición, se establecen las relaciones entre las variables latentes con sus respectivos indicadores. De acuerdo con Salas et al. (2017), su expresión analítica se presenta en la siguiente expresión matemática, en ella η y ξ son vectores no observables y los Y y X son vectores observados.

$$\begin{aligned} Y &= \Lambda y * \eta + \varepsilon \\ X &= \Lambda x * \xi + \delta \end{aligned}$$

Por su parte, el modelo estructural establece las relaciones entre los factores latentes y el resto de las relaciones que no se incluyen en el modelo de medición. Su formulación matemática corresponde a:

$$\eta = \gamma * \xi + \zeta$$

El desarrollo y análisis se realizó siguiendo estos pasos que, de acuerdo con Bollen (1989) y Kaplan (2008),

deben cumplirse cuando se realiza un modelo de ecuaciones estructurales. El primero de ellos es garantizar que el modelo esté identificado, es decir, que con los datos disponibles el modelo teórico planteado tenga solución. El segundo paso es estimar el modelo, el cual, para efectos de esta investigación, se realiza a partir del método de máxima verosimilitud. Finalmente, se evalúa la bondad del ajuste y se comparan el ajuste y las relaciones obtenidas a partir de un análisis multigrupo, con la selección de grupos que desde la teoría tiene sentido evaluar y, finalmente, se validan las pruebas de hipótesis para los coeficientes obtenidos.

El procedimiento anterior se complementó con el desarrollo del análisis estadístico multigrupo que, en el contexto de los modelos SEM, se usa para contrastar modelos entre grupos que permiten valorar las diferencias que estos presentan en cuanto al modelo SEM propuesto (Guàrdia, 2016). En algunos contextos, para cada grupo se necesitan modelos que puedan explicar las relaciones complejas entre las variables (relaciones simultáneas, indicadores múltiples, etc.) y los parámetros definidos endógenamente que capturan las características esenciales de los fenómenos modelados (Bou y Satorra, 2010). Para este estudio, se consideró importante analizar el comportamiento de las relaciones planteadas en poblaciones distintas, en este caso, agrupando por el sexo y la zona de residencia (urbana o rural) de los y

las estudiantes que participaron en las pruebas, donde ediciones previas del Informe han documentado la existencia de diferencias en el rendimiento académico.

Los constructos del modelo

Para construir los indicadores que definen cada uno de los constructos presentados en la figura 3.7, se analizaron los cuestionarios que el consorcio aplica a los estudiantes: el cuestionario a los estudiantes general, de trayectoria educativa y de uso de las TIC. Con esta información, se procedió a construir cada uno de los indicadores. El primer paso consistió en revisar los enunciados y verificar el sentido de su redacción (positivo o negativo), pos-

teriormente, se procedió a recodificar los ítems en negativo para evitar inconsistencias a la hora de la estimación del modelo. Estos ítems fueron consultados con las expertas para validar que las recodificaciones guardaran sentido con la teoría propuesta.

Una vez efectuadas las recodificaciones, se procedió a agruparlas. Para esto, se crearon parcelas de ítems bajo el criterio de agrupación temático para la mayoría de los ítems, nuevamente se consultó con las expertas las agrupaciones para garantizar que efectivamente estuvieran relacionadas con la misma temática y, por consiguiente, representarán bien desde la teoría cada uno de los constructos que representan las variables latentes del modelo, así como para cumplir con el

objetivo de tener un modelo parsimonioso y sobre identificado. Solamente en el caso de los valores plausibles de cada una de las evaluaciones de PISA, se realiza un agrupamiento de parcelas aleatorias con los 10 valores plausibles de cada una de ellas.

En todos los casos, se trató de que cada constructo estuviese estimado a partir de cuatro indicadores, a fin de garantizar su representación ideal en el modelo de medición (Montero et al., 2012) cuando la información disponible en la base de datos así lo permitiese. En el cuadro 3.4, se muestran los indicadores utilizados en la medición de cada constructo y se describe brevemente su método de estimación.

Debido a las diferencias en la magnitud

Cuadro 3.4

Composición de los constructos incluidos en el modelo de ecuaciones estructurales para el desarrollo de la competencia lectora, según PISA 2018

Factores predictores o constructos	Descripción de indicadores ^{a/}
Competencia lectora (Comp.Lec)	Cuatro parcelas de ítems con los diez valores plausibles en competencia lectora (CL1, CL2, CL3, CL4)
Competencia matemática (Comp.Mat)	Cuatro parcelas de ítems con los diez en competencia matemática (CM1, CLM2, CM3, CM4)
Competencia científica (Comp.Cient)	Cuatro parcelas de ítems con los diez en competencia científica (CS1, CLS2, CS3, CS4)
Capital cultural (Capt.Cult)	Tenencia en los hogares de los estudiantes de: Parcela de ítems sobre la tenencia de una estancia tranquila para estudiar (CC1) Parcela de ítems sobre la tenencia de recursos y dispositivos electrónicos (CC2) Parcela de ítems sobre la tenencia de libros (CC3) Parcela de ítems sobre la tenencia de otros bienes y dispositivos (CC4)
Prácticas de mediación pedagógica docente (Med.Doc)	Parcela de ítems sobre prácticas pedagógicas disciplinares (MD1) Parcela de ítems sobre prácticas pedagógicas generales (MD2 y MD3) Parcela de ítems sobre uso de TIC para la enseñanza de diversas asignaturas (MD4)
Hábitos, actitudes y estrategias de lectura (Hab.Lec)	Parcela de ítems sobre actitud hacia la lectura (HL1) Parcela de ítems sobre autoeficacia como lector(a) (HL2) Parcela de ítems sobre hábitos de lectura tradicional y digital (HL3) Parcela de ítems sobre estrategias de comprensión y memorización, resumen, veracidad de la información (HL4)
Competencia digital (Comp.Dig)	Parcela de ítems sobre acceso y uso de TIC (CD1) Parcela de ítems sobre disposiciones y actitudes hacia las TIC (CD2 y CD3) Parcela de ítems sobre manejo crítico de información de internet (CD4)
Habilidades básicas de razonamiento (Repiten)	Indicador de si el estudiante ha repetido algún año (codificado con 1) o si no lo ha hecho (codificado con 0)
Sexo	Indicador de si el estudiante es mujer (codificado con 1) u hombre (codificado con 0)

a/ Las cargas factoriales de todos los indicadores fueron superiores 0,3, umbral óptimo para representar adecuadamente los constructos incluidos en el análisis.

Fuente: Elaboración propia con base en Barquero et al., 2021.

de los indicadores que componen el modelo de medición de este estudio, se procede a aplicar un escalamiento de todas las variables consideradas. La implementación se llevó a cabo utilizando el rango de cada indicador, esta transformación lineal a los datos permite que todos los indicadores varíen entre 0 y 10, esta transformación inicial facilita la estimación del modelo. La transformación de los datos se hizo utilizando el paquete Scales en su versión 1.1.1 (Wickham y Seidel, 2020). Asimismo, fue evaluada la asimetría para cada indicador escalado y aque-

llos que tuviesen un comportamiento asimétrico se les aplicó la corrección de (Satorra y Bentler, 1999).

Resultados del modelo SEM

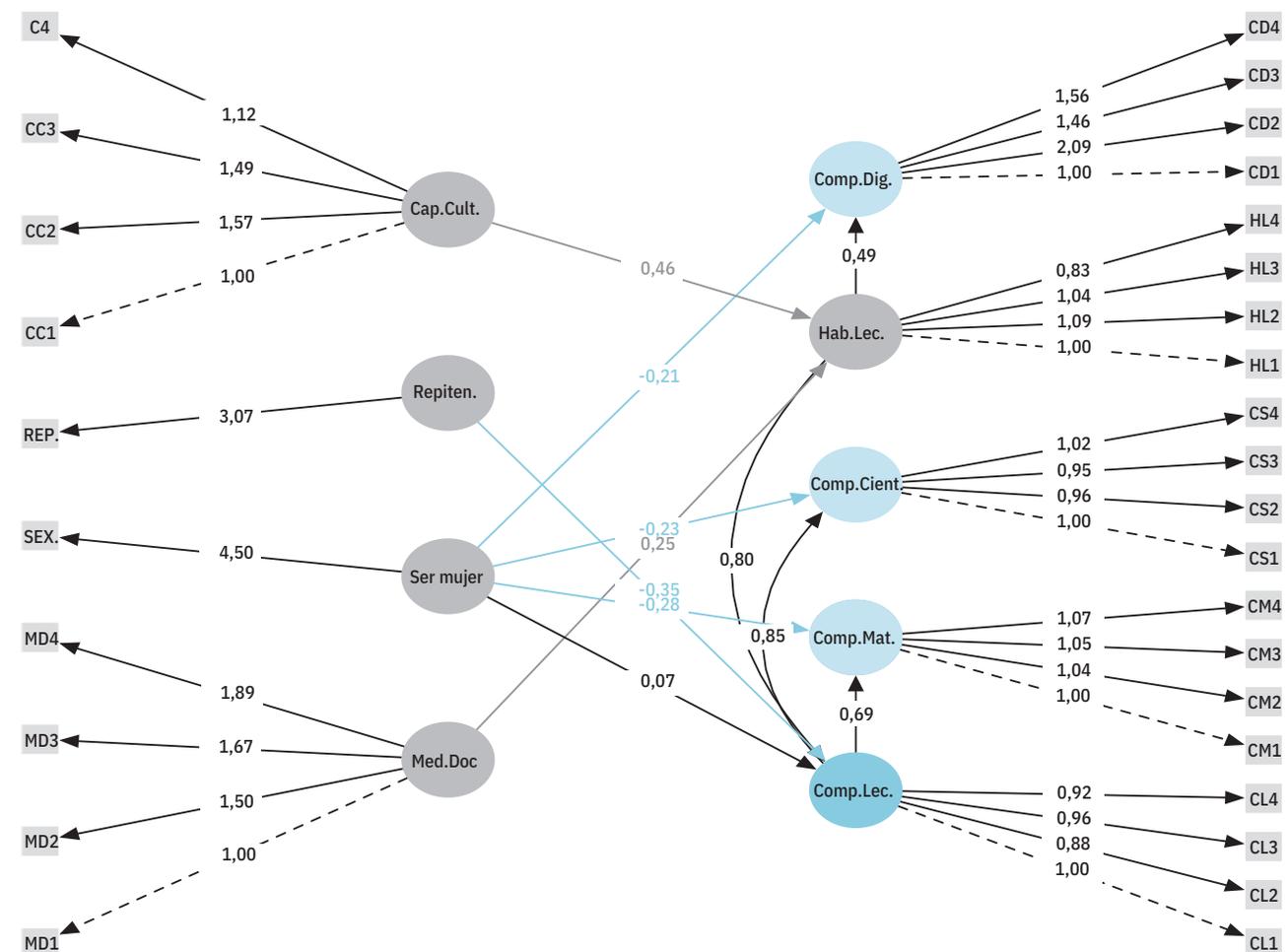
Las estimaciones SEM se caracterizan por realizarse en dos vías, primero se procede a analizar los resultados obtenidos en el modelo de medición y, posteriormente, los obtenidos en el modelo estructural (sus resultados se desarrollaron en las secciones anteriores de este capítulo). A continuación, se presentan los resultados para el modelo SEM total (que incluye toda la población).

El modelo de medición corresponde al sistema que conecta a los constructos con los indicadores propuestos para su representación, es decir, indica qué tan bien están representados los constructos del modelo.

Los resultados obtenidos en el modelo de medición para el modelo general que incluye a todos los participantes, así como los modelos multi-grupo (por sexo y zona), se presentan en el gráfico 3.15. Como se puede observar, todas las cargas factoriales de los indicadores que representan las variables latentes del modelo son

Gráfico 3.15

Modelo^{a/} de Ecuaciones Estructurales^{b/} para predecir el puntaje del estudiantado en la competencia lectora y su influencia sobre la competencia matemática y científica en PISA 2018



a/ Se presenta la estimación con los coeficientes estandarizados solo para las relaciones estructurales. La variable Ser mujer se refiere al sexo (variable dicotómica codificada con 1 para las mujeres y 0 para los hombres).

b/ El nombre completo de las variables presentadas en el modelo se pueden consultar el cuadro 3.4 de este informe.

Fuente: Aguilar, 2021 con base en Barquero et al., 2021.

superiores a 0,3, el cual se considera como el umbral óptimo (Montero et al., 2012). Esos resultados aportan evidencia para confiar en que los constructos del modelo causal de la comprensión lectora están bien representados y, por tanto, se puede proceder a la interpretación del modelo estructural.

Estadísticas de ajuste

En el cuadro 3.5, se presentan los resultados obtenidos en las estadísticas de ajuste de los modelos estimados, tanto para el modelo general como para las estimaciones multigrupo realizadas. Se puede observar que, de acuerdo con los valores obtenidos para el Error Cuadrático Medio (RMSEA, por sus siglas en inglés), el valor resultó ser aceptable según los límites óptimos establecidos (Mulaik, 2009).

Adicionalmente, las medidas de ajuste relativo, como el índice de bondad de ajuste comparativo el índice de bondad de ajuste global (GFI) y el índice de bondad de ajuste global corregido (AGFI), también se encuentran dentro de los valores aceptables.

Modelos multinivel

Los modelos mixtos o multinivel representan una alternativa a los modelos clásicos de regresión lineal y son idóneos para establecer asociaciones entre la variable dependiente y las variables independientes cuando se cuenta con una estructura de datos anidada o multinivel. La base de datos utilizada posee una estructura multinivel, es decir, cada estudiante está anidado en un conglomerado particular que corresponde al centro educativo. Específicamente, se cuenta con dos niveles, el primero son los estudiantes y el segundo es el centro educativo. Una de las principales características de estos modelos es que su estimación considera tanto la variabilidad que se genera en las relaciones a nivel individual, al tomar en cuenta las características propias de cada conglomerado de datos anidados, como la correlación entre conglomerados, medida a partir de la correlación intraclase.

Además, los resultados producen estimaciones insesgadas de los efectos aleatorios, pues se obtienen con el método de máxima verosimilitud restringida.

Como lo indica Montero (2012), la estimación de estos modelos involucra el cálculo de los parámetros y pendientes de la parte fija a partir de los coeficientes de regresión estimados para el intercepto y las demás variables independientes, pero también incorpora las estimaciones de las variancias y covariancias de las variables explicativas medidas a nivel individual. La expresión matemática básica de un modelo mixto en dos niveles es la siguiente:

$$y_{ij} = b_{0j} + b_{1j} X_{1ji} + b_{2j} X_{2ji} + e_{ij} = b_{0j} + v_{0j} + (b_{1j} v_{1j}) X_{1ji} + b_{1j} X_{2j} + e_{ij}$$

En donde:

- y_{ij} : es la variable dependiente, en este caso una variable continuada determinada con el promedio de los diez valores plausibles del puntaje de la competencia lectora en PISA 2018.

- i : son las unidades de primer nivel (las personas estudiantes)
- j : son las unidades de segundo nivel (las escuelas)

Cuadro 3.5

Composición de los constructos incluidos en el modelo de ecuaciones estructurales para el desarrollo de la competencia lectora, según PISA 2018

Estadístico	Valor aceptable	Modelo general	Modelo multigrupo: Sexo		Modelo multigrupo: Zona	
			Hombres	Mujeres	Urbana	Rural
Chi-cuadrado χ^2	$p > 0,05$	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Índice de bondad de ajuste global: GFI	$\geq 0,90$	0,86	0,87	0,85	0,86	0,83
Índice de bondad de ajuste global corregido: AGFI	$\geq 0,90$	0,83	0,84	0,82	0,83	0,80
Raíz del residuo cuadrático medio estandarizado: RMR	$\leq 0,08$	0,08	0,08	0,08	0,07	0,08
Raíz del error cuadrático medio de aproximación: RMSEA	$< 0,07$	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07

Fuente: Barquero et al., 2021 con datos de PISA 2018.

- v_{0j} y v_{1j} : son los efectos aleatorios
- b_{0j} y b_{1j} : coeficientes fijos en el conglomerado j

Los modelos multinivel se estimaron para explorar la medición de nuevos constructos (mencionados en el

recuadro 3.1. de este capítulo) y para la elaboración de las simulaciones estadísticas mostradas en el gráfico 3.9. Estas simulaciones se realizaron a partir de la estimación de los coeficientes sin estandarizar del modelo multinivel, cuyos resultados se presentan en el siguiente cuadro.

Nota

1 El panel de expertas estuvo conformado por la doctora en Educación Ana María Rodino de la Universidad de Harvard (Estados Unidos) y la doctora en Formación del profesorado, didáctica de la Lengua y Literatura Española Marielos Murillo, profesora y catedrática de la Universidad de Costa Rica. Además, se contó con la opinión de la experta en el uso de tecnologías de información para el aprendizaje M. Sc. Magaly Céspedes Zúñiga, quien es actualmente la directora del área de investigación y evaluación de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica, y con el apoyo y asesoría de la doctora en Estadística Eiliana Montero Rojas, profesora catedrática e investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

Cuadro 3.6

Estimaciones del modelo multinivel para predecir el puntaje en la competencia lectora obtenido por el estudiantado que participó en PISA 2018

Variable	Coefficiente	Error estándar	Probabilidad de la probabilidad del estadístico P	Límite inferior del intervalo de confianza	Límite superior del intervalo de confianza
Repitencia	-32,6	2,4	0,0	-37,3	-27,9
Sexo ^{a/}	2,7	1,8	0,1	-0,8	6,2
Capital cultural	17,9	4,6	0,0	8,9	27,0
Prácticas pedagógicas disciplinares	-41,7	3,2	0,0	-48,0	-35,4
Prácticas pedagógicas generales	4,9	1,7	0,0	1,5	8,3
Mentalidad negativa de crecimiento	-8,4	0,8	0,0	-10,0	-6,7
Motivación para competir	4,9	1,7	0,0	1,6	8,3
Miedo al fracaso	-0,5	1,1	0,7	-2,6	1,6
Autoeficacia general	3,8	2,1	0,1	-0,2	7,8
Motivación hacia el logro de metas	-13,2	1,4	0,0	-15,9	-10,6
Sentido de pertenencia al colegio	0,3	1,4	0,9	-2,6	3,1
Tipo de colegio ^{b/}	-51,0	4,7	0,0	-60,3	-41,7
Liderazgo pedagógico	5,3	5,2	0,3	-4,9	15,6
Clima negativo de aula	-5,7	1,4	0,0	-8,4	-3,1
Autoeficacia en lectura	13,1	2,7	0,0	7,8	18,3
Empleo de estrategias de lectura	14,4	1,6	0,0	11,3	17,6
Actitud hacia la lectura	21,0	2,6	0,0	16,0	26,1
Índice de Desarrollo Social 2017	0,5	0,1	0,0	0,3	0,8
Constante	351,0	14,1	0,0	323,3	378,7

a/ El sexo es una variable dicotómica en donde el valor de 1 representa a las mujeres y el valor 0 a los hombres.

b/ El tipo de colegio es una variable dicotómica en donde el valor de 1 representa a los estudiantes que asisten a colegios públicos y el valor 0 a quienes asisten a colegios privados.

Fuente: Barquero y Montero, 2021.

