

June 2022

Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo

Marielos Murillo Rojas

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Murillo Rojas, Marielos (2022) "Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 10, Article 6. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/6>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

PANDEMIA COVID-19 Y LOS REZAGOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA COSTARRICENSE. ALGUNAS PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES EN LOS NUEVOS ESPACIOS DE TRABAJO

PANDEMIC COVID-19 AND THE LAGS IN READING AND WRITING IN COSTA RICAN PRIMARY EDUCATION. SOME PROPOSALS TO OPTIMIZE THE RECOVERY OF LEARNING IN THE NEW WORK SPACES

Marielos Murillo Rojas⁷

Resumen

Este estudio centra su atención en los rezagos producidos en los procesos de lectura y escritura en la educación primaria costarricense durante la pandemia covid-19. En este contexto se reflexiona en torno de la ruta seguida al transitar de la presencialidad a la educación a distancia y los roles asumidos por la familia y la institución escolar en los años 2020 y 2021. Se presenta una experiencia de recuperación de aprendizajes iniciales en lectura y escritura y se ofrece una propuesta de espacios y rutas para optimizar el entorno escolar presencial, semipresencial y el familiar, en beneficio del enriquecimiento de las competencias básicas y específicas del lenguaje en la educación primaria.

Palabras clave: Educación primaria costarricense. Lectura y escritura. Pandemia covid-19.

Abstract

This study focuses on the lags produced in the reading and writing processes in Costa Rican primary education during the covid-19 pandemic. In this context, it reflects on the route followed in the transition from face-to-face to distance education and the roles assumed by the family and the school institution in the years 2020 and 2021. An experience of recovery of initial learning in reading and writing is presented and a proposal of spaces and routes is offered to optimize the face-to-face, blended and family school environment, for the benefit of the enrichment of basic and specific language competencies in primary education.

Keywords: Costa Rican primary education. Reading and writing. Pandemic covid-19.

⁷) Universidad de Costa Rica. Escuela de Formación Docente

1. Introducción

La escuela y sus prácticas se desarrollan, normalmente, en instituciones, aulas, patios y zonas de juego. Los lenguajes oral y corporal constituyen las principales vías de acceso y construcción de nuevos conocimientos, de la socialización y de la consolidación de los aprendizajes y las prácticas de convivencia. El aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de educación primaria requiere del engranaje entre los conocimientos previos del alumnado, la mediación pedagógica oportuna, un ambiente socio-emocional sano, la socialización e interacción comunicativa, la participación activa del alumnado, el acceso a material de lectura y escritura y la creación de motivaciones.

El espacio natural de aprendizaje, socialización y desarrollo propio del ambiente escolar se vio violentado por el cierre de jardines infantiles, escuelas y colegios debido al inminente peligro del coronavirus que provocó una cuasi-paralización de muchos espacios públicos, de convivencia y educativos en el planeta, como respuesta a la necesidad de atender a las políticas de salud que ordenaban el aislamiento social.

Surge así la educación a distancia en el contexto escolar. Esta nueva coyuntura obligó a repensar el currículo escolar, a partir de la priorización de contenidos, la adecuación de rutinas, la consideración de las competencias específicas de los estudiantes, la valoración de la familia como aliada por excelencia, la potenciación del uso de herramientas tecnológicas y el planteamiento de diferentes escenarios para la continuación del programa escolar.

El tsunami pandémico que inestabilizó al sistema educativo costarricense lo obligó a mirar con otros ojos aquellas cifras que corresponden a comunidades conformadas por niños y jóvenes con rezago educativo, sin conectividad ni acceso a la tecnología. ¿Cómo llegar a esa población para continuar el programa escolar sin menoscabar la calidad educativa?, ¿cómo posibilitar el desarrollo de las prácticas educativas con la población

estudiantil en general sin afectar la calidad de los aprendizajes? Esas fueron preguntas que motivaron la creación de espacios de consulta y discusión, la elaboración de materiales, el establecimiento de redes de docentes, la movilización de las familias, la participación de la empresa privada y de las universidades.

Obligados por las circunstancias, los sistemas educativos seleccionaron algunos contenidos; en el caso de Costa Rica se organizaron por asignatura en un documento denominado Guías de aprendizaje base, para el año 2020. Sin embargo, no se tiene certeza de cuántos de esos contenidos y consecuentes aprendizajes se lograron desarrollar. La postpandemia y las correspondientes evaluaciones del estudiantado mostrarán los logros y también los rezagos.

En lo concerniente a la enseñanza de la lectura y la escritura, competencias básicas por excelencia, se priorizaron contenidos impactando, de un modo u otro, los procesos de aprendizaje de las otras áreas curriculares. Por consiguiente, los efectos de la pandemia deberán ser estudiados en toda la práctica académica, a fin de implementar los mecanismos de recuperación de aprendizajes perdidos.

Abufhele y Bravo (2021), para el caso de Chile, analizan los efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas preescolares, mediante un estudio comparativo entre los resultados de una evaluación sobre el desarrollo psicomotor, lenguaje, función ejecutiva y desarrollo socioemocional, realizada en diciembre de 2020 y contrastada con tres evaluaciones anteriores, 2010, 2012 y 2017, en las mismas áreas. En el caso del lenguaje se evaluó el vocabulario y se encontró que los resultados del año 2020 son significativamente inferiores a los encontrados en los años anteriores. Este estudio constituye un parámetro para proyectar, en otros niveles educativos, las posibles pérdidas en el dominio de competencias básicas y específicas desarrolladas en los ambientes escolares.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

Respecto de la comprensión de lectura en alumnos con dificultades de aprendizaje, Ceballos-Marón y Sevilla (2020), con estudiantes españoles, señalan que en la comprensión lectora se observó un empeoramiento generalizado.

Evaluar en qué medida se afectaron los aprendizajes sobre la lectura, la escritura, la comprensión de lectura y la producción textual es un macrodato, que deben conocer los sistemas educativos para orientar los programas de recuperación de aprendizajes.

Dada las circunstancias actuales, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Cerdas, 2021), en entrevista periodística, señala que no se garantizan los aprendizajes obtenidos debido a las secuelas de la pandemia y la anterior huelga de educadores del año 2019.

En este contexto y parafraseando el título del ensayo escrito por Álvarez (2020), ¿Dejan huellas las pandemias?, tras los legados de la COVID-19, nos planteamos la pregunta: ¿Cuáles son las huellas de la pandemia en las competencias de lectura y escritura de los niños y jóvenes costarricenses?

En suma, el presente estudio centra su atención en los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria durante la pandemia. Para tal

efecto, se hizo una revisión bibliográfica orientada hacia el aprendizaje de la lectura y escritura en los años 2020 y 2021, se narra una experiencia de recuperación de aprendizajes iniciales en lectura y escritura y se ofrece una propuesta de espacios y rutas para optimizar el entorno escolar presencial, semipresencial y el familiar, en beneficio del enriquecimiento de las competencias básicas y específicas del lenguaje en la educación primaria.

2. De la presencialidad a la educación a distancia en los aprendizajes de la lectura y la escritura

En el contexto de la pandemia surgen, sobre todo, muchas preguntas, tales como ¿cómo atender lo esencial: la lectura y la escritura?, ¿cómo modelar prácticas de lectura y escritura?, ¿cómo desarrollar el gusto por la lectura?, ¿cómo retroalimentar las actividades de lectura y escritura?, ¿cómo crear los andamiajes óptimos para el avance en la lectura y la escritura?

Las respuestas variarán según los diferentes colectivos, quienes a partir de los recursos con que cuenten podrán ofrecer oportunidades, más o menos interactivas, para desarrollar aprendizajes que en su esencia requieren de la interrelación grupal, del diálogo, del acompañamiento, del modelaje, de la retroalimentación, la disposición de materiales de lectura, la exteriorización de los intereses y la creación de motivaciones. Dicho de otra manera, el aprendizaje de la lectura, y al igual que el de la escritura, son construcciones cognitivas que se logran en comunidad.

Los aprendizajes de la lectura y la escritura requieren del diseño de una ruta secuencial, una teoría de aprendizaje y de enseñanza, un enfoque metodológico, un docente que guíe el proceso, la aplicación de una metodología específica y un conglomerado estudiantil. ¿Cuál es el mejor enfoque teórico, la mejor metodología y las mejores prácticas? La respuesta dependerá de la perspectiva teórico-metodológica que se siga, pero independientemente de esta, es evidente que leer y escribir son prácticas cognitivas,

culturales, lingüísticas y discursivas, en constante transformación.

Las prácticas de lectura y escritura en la presencialidad o sin esta deben estar enmarcadas en situaciones reales de comunicación y responder a una secuenciación didáctica, según los conocimientos adquiridos y el grado escolar. Por ejemplo, el contenido curricular *lectura comprensiva* deberá seguir una detallada secuencia progresiva durante toda la escolaridad, a saber: comprensión literal de textos narrativos leídos por el docente; comprensión global de textos leídos por el docente; reproducción oral de textos leídos por el docente; identificación de elementos presentes en un texto narrativo; relación del texto escuchado (leído por el docente) con otros textos o contextos; comprensión literal de textos leídos por el escolar; comprensión global de textos leídos por el escolar; reproducción oral de textos leídos por el escolar; identificación de elementos específicos en un texto leído por el escolar; relación del texto leído con los conocimientos previos; identificación de situaciones problemáticas en textos de opinión; identificación de situaciones problemáticas y argumentos que apoyan la posición del escritor en textos de opinión; valoración, en textos de opinión, de la posición del escritor, a partir de la consideración de sus argumentos; identificación, en textos explicativos, de las ideas temáticas; identificación de las causas y consecuencias de un hecho o evento; identificación, en textos explicativos, de las ideas temáticas y el establecimiento de relaciones de causa-efecto; comentario, oral o escrito, valorativo de los textos leídos; justificación de los comentarios a partir de las evidencias aportadas por el texto leído; aplicación de estrategias de interpretación, inferencias, hipótesis, conjeturas y analogías al analizar un texto; extracción de ideas implícitas de un texto leído; elaboración de mapas conceptuales y resúmenes para asegurar la comprensión del texto leído; vinculación de la comprensión textual con la experiencia personal.

Esa secuenciación, extraída de los programas de estudio de español del Ministerio de Educación de I y II ciclo escolar (2013), tiende a desdibu-

jarse, ya que se separa el proceso de lectura en grados escolares, principalmente cuando no se tiene la posibilidad de interactuar con los niños en la presencialidad. La mediación pedagógica, presencial o no, requiere que el docente domine todos los pasos del proceso o subproceso que esté desarrollando, a fin de que establezca la ruta adecuada para la construcción de las actividades y los materiales necesarios que aseguren el avance de los escolares.

Así, el conocimiento completo de la línea de progresión permitirá plantear secuencias didácticas acordes a los aprendizajes de los escolares. Para avanzar, por ejemplo, en la modalidad a distancia, las actividades deben tener un nivel de dificultad tal que los escolares puedan, a partir de los conocimientos ya adquiridos, trabajar de forma independiente. Este requerimiento es obligatorio, porque la retroalimentación es diferida o está sujeta a la experticia que pueda tener la familia. En la modalidad presencial se tiene la ventaja de que la dinámica grupal permite una retroalimentación



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

inmediata y, en consecuencia, una intervención docente oportuna, acorde a los conocimientos de cada escolar.

Siguiendo el ejemplo de ruta secuencial en lectura comprensiva de la página anterior, se tomará el aspecto *el estudio de textos de opinión* para ejemplificar. Al iniciar, por tanto, ese contenido curricular se partirá de la presentación de diferentes modelos de textos de opinión, y de ahí se obtendrán sus características, las formas de identificar las situaciones tratadas, los recursos textuales que permiten distinguir entre hechos y opiniones. De esta manera, la presentación de modelos y el análisis grupal de esos textos constituirán los andamiajes preparatorios para el trabajo independiente. Las preguntas que se planteen deben ir direccionadas hacia la meta y la identificación de situaciones problemáticas. Así las lecturas que se propongan atenderán a los tres pasos generales: actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

Antes de la lectura, la creación de contextos y puesta en escena de los conocimientos previos, permitirán aclarar vocabulario, ubicar la temática en una coordenada espacio-temporal, plantear relaciones con las vivencias cotidianas, entre otros aspectos.

Durante la lectura, además de ofrecer el texto por leer, se deberá diseñar algunas preguntas de automonitoreo para que el escolar se detenga en algunos párrafos o líneas específicas, a fin de puntualizar en la identificación de situaciones problemáticas.

Después de la lectura, vendrán actividades en las que la "pregunta", como principal estrategia de comprensión, llevará al alumno a reconocer las claves contextuales, gramaticales y semánticas que lo ubican en la situación problemática que presenta el texto.

En la presencialidad, el proceso descrito se canaliza mediante actividades interactivas, en las cuales se crean los espacios para aclarar vocabulario, contextualizar la temática, compartir los conocimientos previos, motivar, crear curiosidad y puntualizar ideas fundamentales mediante el énfasis en la lectura oral. Dicho de otra manera, la comprensión del texto se construye en la interacción.

En la educación a distancia, mediante actividades programadas, el proceso de comprensión se construye a partir de la secuencia de actividades que organice el docente y la retroalimentación será diferida. Es de vital importancia la calidad del material elaborado y la claridad del docente acerca de los conocimientos del estudiante y de su mismo proceso de aprendizaje.

En términos generales, si tomáramos otro contenido curricular la situación sería idéntica, o sea, se debe partir de la secuenciación del proceso, del reconocimiento del nivel de conocimientos y aprendizajes de los escolares para elaborar secuencias didácticas que permitan la construcción de nuevos conocimientos.

3. Las prácticas de lectura y escritura: aprendizajes del período de pandemia

La institución escolar

La pandemia difuminó las fronteras entre el aula y el hogar, dificultó el espacio y el tiempo compartidos, multiplicó las inequidades, generó confusión y frustración con las tareas y obligó al uso de recursos desconocidos. ¿Cómo hicieron las y los docentes para seguir enseñando lectura y escritura en estas circunstancias? ¿Qué aprendizajes y oportunidades habilitó la crisis? (Navarro, Lerner, Meneses, López-Gil, Artal y Otero, 2021, p.1)

Tal como señalan los autores citados, la pandemia estrechó el vínculo entre docentes y familias y demostró que el acompañamiento familiar fue mayor en las actividades de *lectura* que en las de escritura. Este nuevo conocimiento es de vital importancia para saber cómo y en qué medida insertar la cotidianeidad y saberes familiares a la estructura escolar. Hoy sabemos que las familias poseen más experticia para apoyar procesos de lectura y menos de escritura; este saber delimitará, a partir de ahora, las prácticas escolares que se pueden gestionar en el espacio familiar.

Este hallazgo favorece la creación de programas de educación familiar orientados hacia la enseñanza explícita de procedimientos, contenidos o del modelaje de prácticas de lectura que se realizan en la escuela y requieren del refuerzo en el hogar.

Queda abierto el espacio para que los docentes busquen los medios para impulsar la educación familiar, mediante propuestas creativas, utilizando recursos tecnológicos como, por ejemplo, el diseño de cápsulas informativo-educativas o pequeños videos, infografías, el uso de mensajes de texto, *podcast*, círculos de conversación o sesiones de trabajo mediante plataformas virtuales, encuentros presenciales, etc.

La pandemia también propició la toma de conciencia sobre la importancia de la cotidianeidad

escolar, de la necesidad de un espacio y un tiempo compartidos para la gestión de nuevos conocimientos y construcción de aprendizajes colectivos e individuales. Se reafirma notablemente el saludable engranaje entre las diferentes habilidades lingüísticas para potenciar los aprendizajes; dicho de otra manera, para desarrollar la competencia lectora es necesario hablar, escuchar, leer, compartir, debatir, releer.

Dado que el aprendizaje de la lectura y la escritura se obtiene mediante aproximaciones sucesivas, con una mediación oportuna, con el reconocimiento de los aprendizajes logrados y la claridad de las metas educativas deseadas, es evidente que deberá atenderse de forma diferenciada a los escolares con mayor vulnerabilidad y menor contacto con la cultura escrita. La heterogeneidad grupal, característica común de todas las comunidades, se extiende aún más en las actuales circunstancias, hecho que obligará a atender las diferencias. A partir de ahora la mediación pedagógica de la lectura y la escritura no podrá ser igual que antes, llegó el momento de cambiar y mirar hacia las diferencias: la escuela debe enriquecer el acceso a la cultura escrita de todos los escolares, pero con especial énfasis de aquellos que no cuentan con ese insumo en su ambiente familiar, y que no tuvieron la oportunidad de acceder a los escenarios de mayor interactividad durante la pandemia.

Por otra parte, la continuación del sistema educativo obligó a los países a priorizar objetivos curriculares, a seleccionar las competencias básicas y buscar los medios para desarrollarlas de forma integrada, resignificando los aprendizajes a partir de los contextos familiares. Ese esfuerzo de síntesis, de contextualización y de integración debe aprovecharse como insumo para replantear las apuestas curriculares disciplinares en la búsqueda de núcleos temáticos más significativos para los escolares, según los contextos en que se desenvuelvan. Por ejemplo, es determinante, para revertir los déficits que generó la pandemia, recolocar la lectura y la escritura como prácticas diarias, que se enseñen y se vivan en la cotidianeidad



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

neidad del aula, mediante el descubrimiento de las temáticas que interesen a los escolares.

Tal como señala Urzúa (2021), en *Ucatolica*, para la sociedad chilena, pero extrapolable a nuestra realidad, el impacto de la pandemia es de largo plazo, principalmente para quienes se vieron más afectados. Aquello que se dejó de aprender afectará los salarios de esas personas, su capacidad para insertarse en el mercado laboral, su salud mental y física. Sabiendo la trascendencia del impacto en las vidas de los niños y jóvenes que perdieron la continuidad de su proceso de aprendizaje, se demandará al sistema educativo una actuación más acorde a las actuales necesidades. Se requerirán medidas extraordinarias, que aseguren la recuperación en las competencias básicas, por ejemplo, de lectura y escritura.

De igual forma, se demandará al sistema educativo una actuación temprana y de forma diferente, orientada hacia la compensación de esas diferencias. Entre las ideas que esboza Urzúa, están la implementación de programas de recuperación durante las vacaciones, continuar con el apoyo de las familias y evidenciar socialmente que la normalización requiere tiempo, ya que no será suficiente el año escolar tal como se conoce. Indudablemente, la valoración de esas proyecciones debe tomarse como una oportunidad para reivindicar el rol social de los docentes y de la institución educativa en general como mecanismo de promoción humana, desarrollo y justicia social. Está en manos de la institución educativa, pública y privada, y de las familias el revertir esas proyec-

ciones que, de cumplirse, propiciarán una sociedad más desigual, injusta y menos desarrollada.

En suma, la pandemia reafirmó el nivel superior y estratégico que ostenta la lectura y la escritura en la planificación escolar, así en una guía patrocinada por la UNESCO señala que la lectura y la escritura constituyen un aprendizaje imprescindible en la educación primaria en tiempos de pandemia. (Rappoport, Rodríguez y Bresanello, 2020). En consecuencia, estos aprendizajes debieron ser altamente priorizados, junto con la valoración de los perfiles reales de los escolares como fundamento para proponer las estrategias de aprendizaje a distancia.

La familia y la educación en pandemia

En el contexto costarricense, el detalle de las responsabilidades que deben asumir las familias, los docentes y el estudiantado en la modalidad de educación a distancia se explicitó mediante el documento *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (MEP, 2020:29).

La familia, por su parte, se concibe como el “*pilar que sostiene y articula el entorno del aprendizaje de la persona estudiante*” y debe asumir un rol de comunicadora, organizadora de rutinas, creadora de entornos de confianza, acompañante y reguladora del trabajo de sus hijos o hijas, mostrar asertividad y disposición comunicativa con el centro educativo y disponer de habilidades para el uso de la tecnología, en vista de que debe revisar constantemente el correo electrónico.

La lectura de esas disposiciones conlleva a un imaginario de familia que necesariamente se compromete con la educación de sus hijos o hijas, dispone de tiempo y recursos, es conocedora del quehacer escolar y posee una formación académica que le permite monitorear y acompañar el desarrollo de las tareas formativas. ¿Será esa la familia prototípica costarricense?

Por otro lado, ¿cuál será el imaginario de las familias acerca de las actividades escolares?,

¿cuáles son sus expectativas acerca del progreso de sus hijos e hijas?, ¿variarán las respuestas de una familia a otra? y cuál será el imaginario social, ese que señala que “ahora son los padres los que enseñan” (Cerdas y Calderón, 2021), desvalorizando la experticia del docente y su capacidad de guiar a la familia.

¿No será que estamos ante distintos tipos de familias?

La evidencia de la situación real podría tomarse de los datos publicados por el *Programa Estado de la Educación* (Murillo, D., 2020), fundamentados en un cuestionario aplicado a una muestra de familias costarricenses, del cual se toman los siguientes datos: el 58% expresa sentirse poco preparado para ayudar con el aprendizaje y las tareas de sus hijos e hijas en casa y un 42% señala que posee competencias óptimas para apoyar este proceso. Por otra parte, la dinámica de muchas familias costarricenses cambió sustancialmente: se deterioran sus condiciones económicas debido a la reducción del empleo y de los ingresos y se acentuaron los quebrantos emocionales propios del aislamiento social. Ante tales circunstancias cabría preguntarse: ¿qué fue lo que realmente pasó con las guías de trabajo enviadas a los hogares?, ¿se lograron sus objetivos?, ¿las familias apoyaron los procesos educativos?

Quizá algunos escolares avanzaron en los programas, pero muchos otros no lo pudieron hacer, razones que deben motivar una urgente evaluación educativa y los correspondientes planes diferenciados para atender las necesidades halladas.

Demostrada la importancia de la familia en el acompañamiento educativo es vital crear una línea de trabajo sobre *educación familiar*, que alfabetice al menos en:

- Lectura en voz alta para los niños y niñas.
- Valorización de la lectura como recurso para el desarrollo personal.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

- Aprovechamiento de las actividades cotidianas de lectura y escritura.
- Aprovechamiento de los espacios de interacción: escuchar la voz del niño o niña.
- Creación de espacios de diálogo y discusión sobre temas de interés familiar.
- Valorización de la lectura y la escritura en los espacios de ocio.
- Creación de hábitos de estudio.
- Estrategias para leer en familia.

Si bien este planteamiento, *educar a los escolares y a su familia*, constituye de entrada una tarea adicional para los educadores: la compensación para el docente, el estudiantado y la sociedad en general será trascendental, quizá esta sea la oportunidad y el momento para mirar la enseñanza de

la lectura y la escritura como una tarea compartida, que se construye dentro y fuera de la escuela con la participación de todos. Así, el gusto por la lectura y la incorporación de la lectura en la vida cotidiana no será ya una labor en solitario, sumida en los muros de la escuela, sino una práctica social, escolar y familiar que redundará en el logro de una educación de calidad.

4. Propuestas para optimizar los nuevos espacios de trabajo

Los modelos o modalidades de transmisión de conocimientos en los centros educativos han evolucionado al ritmo del avance tecnológico, dando como resultado las variantes: presencial, semipresencial, a distancia, virtual y la híbrida (Valladares, 2021).

Si de transmisión de conocimientos se trata, la modalidad es simplemente una forma para lograr el objetivo planteado, pero la educación deseada por las sociedades modernas va más allá, es transformadora y busca potenciar el desarrollo de competencias, habilidades, aptitudes y actitudes; por tanto, requiere de nuevos espacios y tipos de interacción en los que se *aprenda realmente a aprender* (Dehaene, 2019). La lectura y la escritura serían dos de los pilares fundamentales para posibilitar esos nuevos espacios de trabajo que se hicieron más notorios con la pandemia.

A continuación, se proponen algunos aspectos básicos por retomar en los nuevos espacios de trabajo.

4.1. La mediación de la lectura y la escritura en los diferentes ciclos escolares

La lectura y la escritura, en función de los contenidos curriculares, son saberes que se construyen a lo largo de todo el proceso educativo y, por tanto, están sujetos a un análisis minucioso y detallado que genera contenidos específicos distribuidos en todo el ciclo escolar.

a) Nivel preescolar

En el nivel preescolar se pretenderá utilizar la lectura y la escritura como fuente de placer, de información, de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico personal. La lectura diaria, la exposición a un ambiente letrado, el diálogo sobre las hipótesis que los niños se planteen sobre cómo se lee y escribe, el enriquecimiento del vocabulario, el desarrollo de la conciencia fonológica y la conciencia de lo impreso, serán objetivos didácticos, entre otros.

Ahora bien, ¿cómo adecuar los contenidos sobre lectura y escritura a diferentes modalidades educativas?, ¿será posible alfabetizar a las familias para que brinden un acompañamiento óptimo? En la educación preescolar el acompañamiento familiar, indudablemente, es el canal fundamental para que se desarrolle el proceso educativo.

Aquí, al igual que para los otros niveles educativos, se proponen los principios para aprender y enseñar en estos nuevos tiempos presentados por Uccelli (2020), a saber:

- Menos es más: objetivos de aprendizaje cruciales, tareas enfocadas y progresivas.
- Propósitos claros y relevantes para los estudiantes: tareas conectadas y progresivas.
- Interacción para aprender: interacción oral o escrita.
- Evaluación como auto-reflexión: evaluación que permita la comprensión de su propio aprendizaje.

En primera instancia el docente, en su función de excelente comunicador y didacta, debe modelar a las familias cómo leer en voz alta a sus hijos e hijas. Esto implica preparar tutoriales mostrando el tipo de lectura oral que se desea, o sea, una lectura amena, con énfasis, con una adecuada proyección de la voz, etc. Una vez que las familias estén preparadas solo bastará continuar motivando la lectura diaria.

En efecto, el educador debe:

- Compartir con las familias cómo se aprende a entender la lectura y la escritura como prácticas necesarias e importantes para el desarrollo académico, personal y social. Los niños nos deben ver leyendo, siendo modelos de lectura.
- Resignificar con las familias el valor de hablar con los niños y niñas, de escucharlos y de darles tiempo de reacción por que respondan nuestras preguntas.
- Validar con las familias el juego, la riqueza de los espacios de interacción, la necesidad de observar a sus hijos e hijas para aprender a conocerlos mejor.
- Enseñar a las familias que el proceso educativo es una tarea compartida y que la guía de la escuela es fundamental.

En fin, la tarea, más que enviar listados de actividades para que los niños hagan, consiste en alfabetizar a las familias para que modelen prácticas de lectura y escritura y creen las condiciones óptimas para apoyar la labor de la institución educativa y el desarrollo y educación de sus hijos e hijas.

b) La escuela primaria

La enseñanza de la lectura y escritura en la educación primaria incluye el aprendizaje del código alfabético, el desarrollo de procesos de comprensión de lectura, el desarrollo de la producción textual, la creación de motivaciones para leer, la puesta en escena de las creencias sociales e individuales acerca de la lectura, el desarrollo de hábitos de lectura y la incorporación de la lectura y la escritura como parte de las actividades cotidianas.

El modelo de alfabetización familiar iniciado en preescolar continúa en la educación primaria, adecuado a las demandas de cada ciclo y grado escolar.

El primer grado marca el inicio del aprendizaje del sistema de representación de la lengua escrita: conocimiento del código alfabético, a sabiendas de que este tiene como sustento los procesos de estimulación lingüística iniciados en el preescolar –conciencia fonológica, desarrollo del vocabulario, comprensión oral, prácticas de lectura, escritura del nombre propio, conocimiento de las letras y conciencia de lo impreso- y el capital cultural que posee cada niño o niña, producto de la interacción con su entorno familiar.

El inicio de este proceso requiere de la exposición, la práctica, la actualización de conocimientos previos, el acompañamiento, el repaso, la memorización, la automatización, la socialización, la autoconfianza y un alto sentido de capacidad. Este proceso es, por tanto, interactivo, guiado y retroalimentado en la cotidianidad escolar y familiar.

Este aprendizaje requiere de la puesta en práctica de la premisa “menos es más”, avanzar paso a paso, una vez que se haya corroborado la incorporación de los conocimientos, destrezas, habilidades o competencias planteadas. Es imprescindible que



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

el docente enseñe a la familia a enseñar a sus hijos e hijas. Este proceso además de ser guiado es continuo: sin apoyo de la familia y del docente el escolar no avanzará.

El conocimiento del código alfabético, en este nivel, implica necesariamente aprender símbolos/letras y sus respectivas unidades fónicas. Los escolares deben relacionar las marcas gráficas con sus correspondientes soportes orales. Simultáneamente se deben construir procesos de comprensión de lectura a partir de textos orales leídos por los adultos.

Las prácticas de escritura constituirán tareas presentadas en una doble vía: codificación y decodificación, o sea, representación escrita y lectura (grafemas, palabras, oraciones, textos); además de la construcción creativa de textos a partir de los recursos lingüísticos y experiencias que posea el escolar.

En la coyuntura de la educación a distancia, por ejemplo, cobra relieve el enfoque balanceado para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Claro está, bajo la dirección del docente (Programa Estado de la Educación, 2008).

Este enfoque centra la atención en que el estudiantado comprenda la relación grafema-fonema; lea con una fluidez que le permita comprender; tenga suficiente conocimiento de vocabulario para captar el significado de un texto; monitoree su propia comprensión y muestre motivación e interés para leer textos de su elección.

Cuando el niño haya automatizado el código alfabético y tenga una fluidez que le permita monitorear su comprensión, se avanzará con las estrategias específicas de comprensión y producción textual. Hasta aquí se habrá logrado la meta de primero y segundo grado.

En tercero y cuarto grados, si ya se ha superado el peldaño anterior, se trabajará en torno al desarrollo de las habilidades de comprensión escrita, operacionalizadas mediante la explicita-

ción de estrategias efectivas de lectura (relectura, subrayado, comentarios de texto, ideas principales y resumen), la distinción entre hechos y opiniones, entre ideas relevantes y complementarias, al igual que la escritura con proyección al potencial lector y el género textual. El apoyo familiar seguirá siendo imprescindible.

En quinto y sexto grados, siguiendo la misma dinámica planteada, la programación debe mirar hacia atrás y revisar si han sido incorporados plenamente los conocimientos basales; si no es así, se retoma el programa anterior o los contenidos curriculares que sean necesarios. En estos grados se prepara al estudiantado para que realice un trabajo más independiente, dando valor a la lectura y la escritura como medios de comunicación y recursos para la creación y apropiación de nuevos conocimientos y otros aprendizajes.

En fin, los nuevos espacios de trabajo, precisen o no de la recuperación en las competencias fundamentales, en este caso de lectura y escritura, requieren de la identificación específica del peldaño del proceso en que se ubique el estudiantado y se asuma como punto de partida para avanzar con paso firme hacia el logro de las competencias deseadas.

4.2. Hacia la recuperación de los aprendizajes no logrados en lectura y escritura durante la pandemia

En ausencia de una evaluación general que indique cuáles fueron los efectos específicos en los procesos de lectura y la escritura en Costa Rica, el sistema educativo debe, con urgencia, encargar a cada escuela la elaboración de un diagnóstico de aula que indique al menos lo siguiente:

a. Conocimiento del código alfabético

- Identificar a los escolares de segundo a cuarto grado que no lograron acceder al conocimiento del código alfabético: conocimiento grafema-fonema, lectura y escritura de fonemas (vocálicos y consonánticos), sílabas, palabras y oraciones.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

b. Lectura comprensiva

- Identificar a los escolares de los grados segundo a sexto que tienen un nivel de lectura literal, o sea, solamente saben decir qué dice explícitamente el texto.
- Identificar a los escolares de segundo a sexto cuya fluidez de lectura no les permite la comprensión del texto leído.
- Identificar a los escolares de segundo a sexto cuyo dominio de vocabulario les impide comprender los textos leídos y escuchados.
- Identificar a los escolares de segundo a sexto que no usan la lectura a nivel funcional, o sea, para resolver las exigencias de la vida cotidiana, por ejemplo, para estudiar los diferentes contenidos escolares, para responder tareas, evaluaciones, escribir correos electrónicos, etc.
- Identificar a los estudiantes de cuarto a sexto grado que no han desarrollado estrategias para reconocer la idea temática y las ideas principales en textos expositivos.

- Identificar a los escolares de cuarto a sexto que no distinguen entre un hecho y una opinión.

c. Escritura

- Identificar a los escolares de segundo y tercer grado que no logran escribir un texto dictado por el docente.
- Identificar a los escolares de segundo a cuarto que no logran escribir un texto que comunique algo a alguien.
- Identificar a los escolares de cuarto a sexto que no logran escribir un resumen, tomar apuntes de clase, responder preguntas que requieran una explicación.
- Identificar a los escolares de tercero a sexto que escriben textos sin coherencia temática.
- Identificar a los estudiantes de quinto y sexto grados que no logran escribir comentarios de textos.

Una vez identificados los conocimientos, competencias o habilidades no logrados, cada docente podrá intervenir pedagógicamente para recuperar, según las particularidades de cada escolar, los aprendizajes que le permitan avanzar en su trayectoria escolar con éxito.

La clave de un plan de *recuperación* es comprender lo impropio que será avanzar con los programas escolares si no se han desarrollado e incorporado primero los conocimientos basales. Sería como formar a un catador de perfumes que padezca hiposmia -pérdida del olfato-. Continuar el programa de lectura regular de cuarto grado, por ejemplo, con niños que no hayan automatizado el código alfabético los conduce a la frustración, a la pérdida del sentido de capacidad, lesiona su autoestima y les impide apropiarse de los conocimientos y desarrollo de habilidades que el docente intenta potenciar; por tanto, reprobarán el grado escolar y quizá hasta abandonen la escuela.

Si bien los indicadores propuestos para diseñar las evaluaciones grupales no apuntan al desarrollo de niveles óptimos de comprensión lectora y producción escrita, su identificación, y posterior recuperación, permitirán que los docentes avancen con los programas, una vez atendidos los vacíos y particularidades de cada escolar.

La nivelación o recuperación es una responsabilidad de la institución educativa que implicará reorganizaciones internas temporales: bibliotecólogos que apoyan procesos de lectura, docentes de educación especial y de asignaturas especiales que colaboran con la nivelación requerida, docentes comprometidos con la priorización de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, familias y miembros de la comunidad en empatía con la escuela. Cuando las estructuras se mueven, surgen metas comunes, se aprovechan las sinergias, se mejora el clima organizacional, se robustece el trabajo colaborativo, surgen nuevos liderazgos y, sobre todo, se camina hacia una meta común.

5. Una experiencia de recuperación de aprendizajes básicos en los procesos de lectura y escritura.

Contextualización

En el marco del curso FD 0597 *Procesos de lectura y escritura en la primera infancia*, a cargo de la autora de este artículo, ubicado en el tercer año de la carrera de Educación Preescolar, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, años 2020 y 2021, se realizó un proceso de recuperación en lectura y escritura personalizado, dirigido a niños y niñas de primer ciclo escolar de una escuela ubicada en el cantón central de San José, que atiende una población estudiantil heterogénea, en la que una porción significativa presenta rezago educativo.

Como parte del proceso formativo, las estudiantes universitarias de dicho curso debían realizar una práctica académica, cuyo objetivo era ofrecer un acompañamiento didáctico intensivo a un niño

o niña que presentara dificultades en el aprendizaje formal de la lectoescritura; de esta forma se cumplía un doble propósito: recuperar los aprendizajes en lectura y escritura de escolares que no avanzaban al ritmo esperado por el sistema escolar, y desarrollar en las estudiantes universitarias competencias pedagógicas para guiar los procesos iniciales de la lectura y la escritura.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

El escenario educativo transformado por la pandemia de los años 2020 y 2021 permitió incorporar las variables “acompañamiento pedagógico personalizado en la modalidad remota con contacto en vivo y sin él” y “el papel de la familia en los procesos iniciales de la lectoescritura en la modalidad remota”, además de los que caracterizaban a la población objeto en años anteriores:

niños y niñas con alguna dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, población que asiste a una escuela con rezago educativo y una mediación pedagógica apegada a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

El proceso de intervención

La recuperación de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas o competencias surge cuando al desarrollar un proceso educativo algunos estudiantes muestran déficits conceptuales, actitudinales o procedimentales que les impiden enfrentar con éxito los nuevos aprendizajes.

Tal como señala el *Informe del Estado de la Educación* (CONARE, 2021), el país mostraba antes de la pandemia un rezago educativo en las habilidades lectoras, situación que se agravó en los años 2020 y 2021, y que requiere de una urgente campaña nacional para revertir ese vacío. La presente experiencia es un aporte al compromiso nacional que aseguraría el éxito escolar de los niños y niñas que muestran déficits en lectura y escritura iniciales.

La descripción de la experiencia de recuperación desarrollada se detalla a partir de la ruta seguida en su ejecución, a saber: a) apoyo logístico y administrativo de la dirección de la institución educativa participante, b) la comprensión del proceso de lectoescritura a lo largo de la escolaridad, c) el período de ejecución de la propuesta y selección de los escolares participantes, d) el planeamiento pedagógico del proceso de intervención, e) la ejecución del plan de intervención, f) la evaluación y los aprendizajes obtenidos.

a) Apoyo logístico y administrativo de la dirección de la institución educativa participante

La dirección de la escuela brindó un listado de niños y niñas de primer ciclo escolar con rezago educativo en lectura y escritura y asignó a un equipo de docentes para que coordinara el proceso de nivelación que realizarían las estudiantes del curso FD-0597, conformado por las profesionales de los servicios de Problemas de Aprendizaje, de Terapia del Lenguaje y las docentes a cargo de los niños.

La relevancia de coordinar con personal de Educación Especial obedece a su experticia al identificar, a partir de un diagnóstico, las dificultades específicas en los procesos de lectura y escritura que presentan algunos escolares, proponer un plan de trabajo cuya meta sea atender esas dificultades y, en consecuencia, nivelar a los escolares para que luego continúen al ritmo de su grupo regular.

b) La comprensión del proceso de lectoescritura a lo largo de la escolaridad

La formación que reciben las estudiantes participantes está orientada a comprender el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que inicia antes de la vida escolar y culmina, para efectos de la planificación curricular, cuando el estudiantado concluye su formación en la institución educativa, pero que lo acompaña durante toda su vida como una práctica sociocultural en continua transformación.

Es oportuno resaltar que, una vez que el docente se apropie del proceso de la lectura y la escritura, podrá identificar con facilidad dónde radican las dificultades de la población escolar y asumir con propiedad la atención específica requerida si fuera necesario.

Para efectos de un proceso de enseñanza y de aprendizaje grupal y del compromiso con una eventual nivelación intragrupal, será necesario considerar la heterogeneidad de la clase, tener experticia en cómo se da el aprendizaje de la lectura y la escritura, cómo se desarrollan los procesos de atención, cómo se enriquece el lenguaje oral -comprensivo y expresivo-, cuál es el papel del error en el aprendizaje y de la retroalimentación inmediata, y la importancia de elevar el sentido de capacidad de los escolares. (Cfr. Dehaene, 2019)

Dicho de otra manera, es fundamental tener claro que, desde el punto de vista pedagógico, los aprendizajes de la lectura y la escritura cons-

tituyen metafóricamente una ruta conformada por una serie de eslabones de diferente rango o magnitud, que deben enlazarse para alcanzar la meta prefijada en los perfiles de salida. En consecuencia, identificar en qué eslabón se acentúa la dificultad del escolar es un objetivo primordial para iniciar un proceso de nivelación.

c) Período de ejecución del programa de intervención y selección de los escolares participantes

Este proceso de nivelación se desarrolló con dos grupos de estudiantes universitarias y dos grupos de niños y niñas de primer ciclo escolar, durante los meses de agosto a noviembre de los años 2020 y 2021, en cada caso siguiendo las restricciones que imponía la crisis sanitaria por COVID-19.

El primer período de nivelación (agosto a noviembre de 2020), contextualizado en un año escolar con la modalidad educativa a distancia, parte del supuesto de que muchos niños y niñas de primer ciclo no habían logrado comenzar o consolidar su aprendizaje inicial de lectoescritura. Por consiguiente, se trabajó con 24 escolares de la lista suministrada por la institución, distribuidos así: 16 de primer grado, 5 de segundo grado y 3 de tercer grado.

En el ciclo escolar del año 2021 la modalidad educativa que imperó fue la combinada (unos días se reciben clases en la escuela y otros se trabaja en la casa con las actividades enviadas por el docente) y, en consecuencia, también se limitaron los procesos de aprendizaje de la lectura inicial. Durante este segundo período de nivelación (agosto a diciembre de 2021), se trabajó con la población que tuvo menos acceso a la tecnología y que no había incorporado el código alfabético; se trató de 23 escolares: 5 de primer grado, 9 de segundo y 9 de tercero.

En comunicación oral, el personal de la institución colaboradora señala que los niños y niñas que no contaron con conectividad durante el año 2020 y tuvieron un elevado ausentismo el primer



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica.

semestre del año 2021 muestran un mayor rezago educativo y, por tanto, constituyen la mayor parte de la lista de prioridad para recibir una atención personalizada en el programa de nivelación. Es conveniente señalar que esta población no posee ningún compromiso cognitivo, son niños y niñas que no tuvieron la oportunidad de recibir una mediación pedagógica real que les permitiera apropiarse del primer nivel de la lectoescritura, circunstancia agudizada por la pandemia. (Comunicación personal, Daliana Mora, 2021)

d) El planeamiento pedagógico del proceso de intervención educativa en lectoescritura inicial

El proceso de nivelación centró su interés en atender a los escolares que no conocían o conocían parcialmente el código alfabético, o sea, aquellos que no codificaban ni decodificaban o que se ubicaban en un nivel de primer grado inicial o medio.

La planificación por secuencias didácticas con formato de talleres semanales fue la opción elegida para ordenar el trabajo por realizar con cada escolar. Se desarrollaron 10 talleres con una

secuencia de actividades programadas para un tiempo máximo de tres horas semanales, distribuidas en tres encuentros distintos, según las posibilidades de cada participante y su familia. De esta manera se ofreció un seguimiento pedagógico de alrededor de 30 horas de intervención directa.

En suma, cada taller constituía una secuencia didáctica en la que las actividades conformaban una serie de oportunidades para lograr las metas deseadas, posibilitar el enriquecimiento del lenguaje y fortalecer el sentido de capacidad de los niños y niñas participantes.

e) La ejecución del plan de intervención

La ejecución del plan propuesto requirió del apoyo comprometido de las familias, los niños, la institución educativa y los docentes participantes (estudiantes universitarias, profesora del curso, docentes y personal administrativo de la institución). Una vez realizado el diagnóstico y concluidas las entrevistas, se procedió a planificar el trabajo.

La interacción pedagógica consistió en tres encuentros semanales, al menos uno en vivo niño-familia-estudiante universitaria (mediante las aplicaciones WhatsApp, Zoom o Teams) para el desarrollo de la temática, conocimiento o habilidad central de la semana y la explicación de las actividades que realizarían de forma asincrónica.

Dado que el aprendizaje de la lectoescritura inicial requiere de un enriquecimiento general de las habilidades lingüísticas, la memoria de trabajo y los procesos de atención, como mínimo, en cada encuentro, ya fuera sincrónico o asincrónico, se debía leer un texto literario al escolar y conversar sobre este, teniendo como guía una serie de preguntas previamente preparadas. Dicho de otra manera, para trabajar procesos de lectoescritura es requisito indispensable enriquecer el lenguaje oral, los procesos de comprensión, la escucha, el gusto por la lectura y la escritura.

Las familias, por su parte, debían asumir el compromiso de posibilitar la interacción de la

docente (en este caso estudiante universitaria) con el escolar mediante un dispositivo tecnológico -en su mayoría teléfono- con la aplicación WhatsApp y acceso a internet. Además, debían realizar con su hijo o hija las tareas de seguimiento que constituían las sesiones asincrónicas.

Los problemas de conectividad e interacción con las familias vividos en el año 2020 propiciaron que para el año 2021 se diera un cambio en la manera de acceder a la conexión: el personal de Educación Especial de la escuela facilitó el uso de dos computadoras de la institución con sus respectivos espacios, bajo su supervisión, para que los niños y las familias sin acceso a internet utilizaran ese servicio y recibieran la mediación pedagógica en vivo. Se hizo una programación por días y horas, lo que facilitó el uso de esos equipos tecnológicos.

En general, los escolares avanzaron en su proceso, algunos lo culminaron, otros requerían de más apoyo individualizado, el cual lo asumiría la escuela y su personal a partir del siguiente año lectivo.

f) Evaluación del proceso y aprendizajes obtenidos

A partir de esta experiencia se determina que los aspectos clave para orientar un proceso de recuperación de aprendizajes y desarrollo de competencias en lectura y escritura iniciales son los siguientes:

1. *La comprensión del proceso de lectoescritura a lo largo de la escolaridad.* Desde el punto de vista pedagógico los aprendizajes de la lectura y la escritura se construyen durante toda la escolaridad y conforman una red articulada de anillos que enlazados permiten alcanzar la meta deseada de conformidad con los respectivos perfiles de salida. Por tanto, identificar dónde está la dificultad del escolar es la meta para iniciar un proceso de recuperación y enriquecimiento lingüístico.
2. *El fortalecimiento de la competencia lingüística del escolar.* Un proceso de recuperación o nivelación,

según se denomine, debe atender la debilidad encontrada y fortalecer simultáneamente los procesos de comprensión oral, desarrollo de vocabulario, motivación a la lectura y reestablecer el sentido de capacidad del niño o niña.

3. *El diagnóstico: punto de partida.* Una vez identificados los escolares con dificultades en el proceso de lectoescritura, se debe aplicar un diagnóstico específico para identificar cuáles son las debilidades o conocimientos no adquiridos en cada discente, a fin de atenderlos con inmediatez y precisión. Este diagnóstico deberá considerar aspectos como 'conocimiento del código alfabético', 'comprensión oral', 'comprensión de lectura' y 'escritura'.
4. *La educación personalizada y la frecuencia de la intervención.* La dificultad encontrada no es la misma entre un niño y otro, razón por la cual el trabajo individualizado es la mejor opción para asegurar el éxito. El retomar un proceso implica inversión de tiempo: la frecuencia asegurará la conexión emocional entre los participantes, al igual que con el tema objeto.



Fotografía de Hannia Méndez Solano, maestra de quinto nivel de la Escuela Ramón Barrantes Herrera. Provincia de Heredia, Costa Rica

5. *La planificación pedagógica: talleres o secuencias didácticas.* Los talleres deben integrar aspectos como la motivación y el gusto por la lectura, la lectura diaria, ejercicios de comprensión oral y la atención específica de las dificultades del escolar.
6. *Rutinas del proceso de recuperación de aprendizajes en lectoescritura.* Los talleres o secuencias didácticas se deben desarrollar en paralelo al cumplimiento de las tareas escolares que el estudiante pueda realizar si sus competencias lectoras se lo permiten.
7. *El trabajo en equipo.* Lo ideal es que la familia brinde apoyo emocional y respalde, según sus propias competencias, el trabajo realizado por el docente o persona que está colaborando en el proceso de recuperación de aprendizajes. El docente, además de impactar en el proceso educativo del escolar, dispondrá de su experticia para modelar los procedimientos adecuados que le facilitarán a la familia el acompañamiento que requiere el seguimiento extraclase.
8. *La orientación a las familias acerca de las competencias en lectura y escritura de sus hijos e hijas.* Es fundamental que las familias comprendan que un escolar con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura no necesariamente manifiesta compromisos cognitivos; quizá requería más tiempo, una atención individualizada, fortalecer su memoria de trabajo, fortalecer su sentido de capacidad, enriquecer su comprensión oral, etcétera. En esa misma dirección, hay que recalcar que la recuperación requiere esfuerzo, tiempo y compromiso de las partes involucradas (familia, niño o niña, institución educativa), es fundamental, pero, una vez superadas las dificultades, el estudiante seguirá avanzando en su escolarización de forma natural.

g) Dificultades o limitaciones

En vista de las restricciones de aislamiento social y, en consecuencia, de una limitada relación interpersonal presencial en el ámbito educativo, impuestas por la pandemia, el proceso de recuperación se trabajó de manera virtual, ya fuera

sincrónico o asincrónico. En este contexto las principales limitaciones fueron:

- Motivación y autoestima académica: quizá debido a la falta de estimulación adecuada, los niños con dificultades han aprendido que no lograrán aprender (Dehaene, 2019). Esta es probablemente una de las limitaciones mayores, ya que las lesiones sufridas en la autoestima académica conllevan a una autopercepción y a un sentido de capacidad disminuido, que hace pensar a la persona que no puede aprender. Por tanto, elevar el sentido de capacidad, reforzando positivamente los aprendizajes logrados y alimentando el gusto por la lectura y la escritura.
- Frecuencia de la intervención: la frecuencia y el repaso conducen a la consolidación de los aprendizajes deseados y al fortalecimiento de la autoestima. En el caso de la presente experiencia, la atención directa fue de tres momentos a la semana, pero lo ideal habría sido realizar actividades diarias.
- Apoyo familiar: los procesos de recuperación de aprendizajes requieren del apoyo académico y de la contención emocional de las familias. Si bien la mayor parte de las familias se comprometió y asumió el proceso con la docente, hubo otras que no respondieron positivamente, situación que se reflejó en el avance de los escolares.
- La conectividad: en el año 2020 hubo limitaciones en la conectividad, solventadas parcialmente en el año 2021; no obstante, lo ideal es trabajar de forma presencial o virtual sincrónica.

Conclusiones

1. La atención del *sistema operacional* educativo durante el periodo de la pandemia se centró básicamente en: la continuidad del proceso educativo, la capacitación docente para la "nueva normalidad", las modalidades educativas durante la evolución de la pandemia (educación a distancia y educación combinada), la priorización de los contenidos de los programas de estudio, el acceso a la educación a distancia y la conectividad, los

efectos de la pandemia en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas y, finalmente, las posibles estrategias de nivelación de los aprendizajes perdidos. La nivelación se concibió como una serie de estrategias de recuperación de aprendizajes base, entre estos lectura y escritura.

2. La modalidad educativa a distancia implicó un acercamiento a los entornos familiares, a las tecnologías digitales, a la educación programada y develó las inequidades del sistema educativo y diferencias socioeconómicas de las familias; los escolares con mayor rezago educativo son aquellos que tuvieron problemas de conectividad (escaso o nulo acceso a internet) y poco acercamiento a la escuela y sus estrategias para continuar la escolarización, sin duda, consecuencias de la situación socioeconómica familiar.

3. En el área de lengua, la familia colaboró con mayor facilidad en el acompañamiento de los procesos de lectura, no así en los de escritura. Este hallazgo fundamentará un proceso de educación familiar en el cual se modele cómo trabajar con pertinencia, las actividades de lectura en el entorno familiar, además de la necesidad de enfatizar en la escuela los ejercicios de escritura.

4. La educación familiar surge como una oportunidad para retomar con fuerza la comunicación asertiva entre la escuela y la familia, ambas aliadas en pro de la educación exitosa de los escolares. Un programa de alfabetización familiar constituiría un claro aporte de la experiencia vivida en la pandemia por la covid-19 a la institución educativa y al surgimiento de una familia comprometida con una futura sociedad lectora.

5. En el contexto postpandemia, la lectura y la escritura deben replantearse con propósitos claros: ¿cuáles van a ser las tareas que asumirá de forma continua y sostenida la escuela para fortalecer las competencias lectoras? No basta con continuar con el programa escolar correspondiente, es menester trabajar diariamente tareas específicas de lectura y escritura correlacionadas con los temas curriculares, los intereses de los escolares y

el convencimiento de que leer y escribir permiten el crecimiento académico, personal y social.

6. La recuperación de aprendizajes requiere de un compromiso institucional en el que se favorezca el trabajo colaborativo entre los docentes de primaria, de educación especial, organización administrativa y familias.

7. Los rezagos educativos generados por la pandemia en lectura y escritura se superan dando espacio en las aulas a la lectura oral diaria, la conversación guiada, la focalización en los aprendizajes no consolidados en años anteriores, la motivación hacia la lectura y la comprensión de que las competencias básicas -lectura, escritura y conocimientos matemáticos- forman parte de un continuum que inicia antes de la vida escolar y concluye muchos años después.

8. El docente, elemento fundamental en la movilización social y en el éxito educativo, creará nuevos espacios de mediación para atender el desfase en lectura y escritura que puedan presentar sus estudiantes como consecuencia de la pandemia y sus afectaciones en el logro de esos aprendizajes.

9. La pandemia permitió que diferentes conglomerados sociales revaloraran la importancia de la cotidianidad escolar, de la convivencia del estudiantado, de la necesidad de un espacio y un tiempo compartidos para la gestión de nuevos conocimientos y construcción de aprendizajes colectivos e individuales, entre ellos la lectura y la escritura.

10. La experiencia práctica descrita en este estudio evidencia que un proceso de recuperación o nivelación, centrado en las debilidades manifiestas por el estudiante, se resuelve exitosamente en el contexto escolar cuando se dan las siguientes condiciones: a) apoyo logístico y administrativo de la dirección de la institución educativa, b) comprensión del proceso de lectoescritura a lo largo de la escolaridad, c) selección de los escolares por medio de un diagnóstico específico, d) planeamiento pedagógico mediante secuencias

didácticas, e) ejecución del plan de intervención y f) evaluación y los aprendizajes obtenidos.

REFERENCIAS

- Abuffhele, A. y Bravo, D. (2021). Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas preescolares. *Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales*. <https://www.uc.cl/site/efs/files/13081/presentacion-efectos-de-la-pandemia-en-el-aprendizaje-de-ninos-y-ninas-preescolares.pdf>
- Álvarez, A. (2021). ¿Dejan Huellas las pandemias?, tras los legados de la COVID-19. *Mundo del antes*, 15(1),13-41. <http://publicaciones.csnat.unt.edu.ar/index.php/mundodeantes/article/view/220/180>
- Ceballos-Marón, N. A. y Sevilla-Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1, 13. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42866/efecto_sevilla_RIEJS_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Centro Justicia Educacional. (19 de junio de 2020). *Aprender lenguaje sin distancia. Prácticas pedagógicas que nos acercan* [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/qHgFxqChhmY>
- Cerdas, D. (18 de abril de 2021). MEP no garantiza aprendizaje de alumnos con evaluación implementada por huelga y pandemia. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/mep-no-garantiza-aprendizaje-de-alumnos-con/LGRGJJR2SNFRR-NHUL3FGPPZHVVU/story/>
- Cerdas, D. y Calderón, K. (21 de mayo de 2021). Clases a distancia del MEP recargan la labor docente en las madres. *La Nación*. Recuperado de <https://www.pressreader.com/costa-rica/la-nacion-costa-rica/20210523/281479279319449>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitadores del proceso de aprendizaje de la escritura en las primeras edades. *Psicología evolutiva y de la educación*, 33(1), 32-39. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.229611>
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Español. Primer ciclo de la Educación General Básica*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programa-estudio/programas/espanol1ciclo.pdf>

- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Español. Segundo ciclo de la Educación General Básica*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol2ciclo.pdf>
- Murillo, D. (19 de octubre de 2020). Familias se sienten poco preparadas para ayudar con el aprendizaje y las tareas de sus hijas e hijos en casa. *Programa Estado de la Nación*. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/familias-se-sienten-poco-preparadas-para-ayudar-con-el-aprendizaje-y-las-tareas-de-sus-hijos-en-casa/>
- Murillo, M., Barquero, K., Bermúdez, J.M., Ugalde, D. (2021). Adaptación curricular y énfasis de la mediación pedagógica para la enseñanza del Español en la primaria durante la pandemia. *Programa Estado de la Educación*. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8177>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K.S., Artal, R. y Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 92, 57-62.
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe del Estado de la Educación*. San José, CR: CONARE-PEN.
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. San José, CR: CONARE-PEN.
- Rappoport, S. , Rodríguez M.S. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórica-práctica para docentes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?fbclid=IwAR26rU7YJHWm2Q_NVJgC12Vf7-cyypr4h2D_07n-damWX8ooiKYa1DCKfnmY
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60 (3), 113-129. <https://es.scribd.com/document/269219551/Dialnet-EvaluacionDeLosPredictoresYFacilitadoresDeLaLectura-2776962>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE59.pdf#page=45>
- Ucatolica. (16 de marzo de 2021). *Seminario Educación temprana y pandemia: Resultados de una Medición durante la Emergencia* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LCED-CqQcPM>
- Uccelli, P. (22 de octubre de 2020). *La lectura en la educación a distancia* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Wv4oKf0YYIY>
- Unicef. (s.f.). *Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo>
- Valladares, Marco A. (2021). *Perspectiva de los docentes y estudiantes frente a la virtualización educativa como alternativa en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.



Artículo recibido: 15 de marzo de 2022

Dictaminado: 29 de marzo de 2022

Aceptado: 4 de abril de 2022