



Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

## Investigación

Situación de la pobreza de los aprendizajes en la población estudiantil de 10 años en el período 2019-2022

**Investigadoras:**

Marielos Murillo Rojas

Jessica Araya Ramírez

Katherine Barquero Mejías

San José | 2023



370.7286  
M977s

Murillo Rojas, Marielos.

Situación de la pobreza de los aprendizajes en la población estudiantil de 10 años en el período 2019-2022. [Recurso electrónico] / Marielos Murillo Rojas, Jessica Araya Ramírez, Katherine Barquero Mejías. -- Datos electrónicos (1 archivo : 1.308 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-65-3

Formato PDF, 82 páginas. (Informe Estado de la Educación; no. 09 – 2023)  
Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

1. EDUCACIÓN. 2. SISTEMA EDUCATIVO. 3. POBREZA. 4. POBLACIÓN. 5. ASPECTOS SOCIALES. 6. COMPRENSIÓN DE LECTURA 7. PEDAGOGÍA 8. COSTA RICA. 9. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. I. Araya Ramírez, Jessica. II. Barquero Mejías, Katherine. III. Título.



## Índice

Reconocimientos .....	4
Descargo de responsabilidad .....	4
Introducción.....	4
Antecedentes .....	5
Conceptualización de la lectura y escritura en Costa Rica .....	8
Organización de los aprendizajes de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad .....	9
La evaluación de los aprendizajes de lectura y escritura en Costa Rica: breve recorrido .....	13
Metodología.....	14
Etapa 1: Identificación de los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura según el programa de estudios de Español .....	14
Etapa 2: Pobreza de aprendizajes en lectura previo a la pandemia, periodo 2020-2021 .....	16
<i>Análisis de conglomerados</i> .....	18
Etapa 3: Pobreza de aprendizajes en lectura y escritura durante la pandemia.....	18
<i>Instrumentos de consulta</i> .....	19
<i>Diseño y selección de las muestras</i> .....	20
<i>Estimación de la muestra</i> .....	20
<i>Identificación de zonas de alta vulnerabilidad y riesgo social</i> .....	21
Etapa 4: Construcción estadística del indicador de pobreza de aprendizajes.....	22
<i>Análisis de conglomerados</i> .....	23
Análisis de datos.....	23
Análisis de la situación de pobreza de aprendizajes antes de la pandemia según ERCE 2019 .....	23
<i>43% de estudiantes registraron los desempeños más bajos en lectura en 2019</i> .....	23
<i>28% con pobreza de aprendizajes en lectura en 2019</i> .....	24
Afectación de los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura durante el 2021, según la percepción de las personas docentes .....	29
<i>Contextualización general</i> .....	29
<i>73% de docentes indicó que más de la mitad de sus estudiantes se encontraban en situación de pobreza de aprendizajes durante 2022</i> .....	33
<i>Los procesos de codificación y decodificación con precisión no se han logrado consolidar en el cuarto año</i> .....	34
<i>57% estudiantes muestran una competencia lectora inferior a su nivel educativo al iniciar tercer año, 2022</i> .....	35

<i>63% de estudiantes exhiben una competencia en el área de escritura inferior a su nivel educativo.....</i>	39
Perfiles de estudiantes según la pobreza de aprendizajes en lectura y escritura .....	43
<i>Estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes tienen desventajas de acceso a materiales, prácticas de lectura y recursos tecnológicos en sus hogares, según los docentes .....</i>	45
<i>Mayor incidencia de ansiedad en estudiantes con situación de pobreza de aprendizajes ..</i>	46
<i>Prevalecen brechas de acceso a materiales de lectura y recursos tecnológicos en estudiantes de escuelas ubicadas en zona de alta vulnerabilidad socioeconómica .....</i>	47
La ruta para mejorar los aprendizajes en lectura y escritura.....	51
Sistemas de evaluación disponibles para favorecer la implementación de acciones en el aula orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes .....	51
Efectividad de las medidas implementadas por el MEP para atender los rezagos en lectura y escritura .....	54
Los cursos de formación de docentes .....	57
Proyectos específicos .....	57
La valoración de la pobreza de los aprendizajes en el cuarto año escolar.....	60
Contextualización general .....	60
Cuarto año escolar .....	60
<i>Plantillas de planeamiento propuestas para cuarto año .....</i>	61
<i>Perfil de salida de tercer año: los indicadores de logro .....</i>	62
Medidas de corto, mediano y largo plazo para erradicar la cantidad de estudiantes que experimentan pobreza de aprendizajes .....	66
Conclusiones.....	69
Recomendaciones para fortalecer los aprendizajes de la lectura y la escritura.....	73
Bibliografía .....	74
Anexos.....	77

## **Reconocimientos**

Asistente de investigación: Carolina Chaves Soto

## **Descargo de responsabilidad**

Esta Investigación se realizó para el *Noveno Informe Estado de la Educación (2023)*, con financiamiento de Unicef. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en *el Noveno Informe Estado de la educación (2023)*, en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe

## **Introducción**

La crisis educativa que enfrenta la educación costarricense producto de las interrupciones de días lectivos en los años 2018-2021, debido, primero, a la huelga de educadores y, después, a la pandemia, representaron en conjunto la pérdida de cerca del 80% de un año lectivo regular. Situación que, indiscutiblemente, redujo de forma significativa el caudal de aprendizajes esperados y de competencias generales y específicas desarrolladas en áreas claves como el Español (PEN, 2021).

En esta asignatura, en toda la primaria, se cubrió en promedio solamente la mitad del programa de estudios, siendo primer y segundo año los más afectados, años claves donde se sientan las bases de lectoescritura claves para avanzar el proceso de aprendizajes superiores como el de la comprensión lectora (Murillo et.al.2021). Esta reducción, aunada a las constantes interrupciones educativas amenazan con profundizar lo que el Banco Mundial ha llamado la pobreza de los aprendizajes, es decir, la incapacidad de un niño o niña de 10 años de leer para comprender un texto simple.

Lo anterior, en conjunto con los bajos logros de aprendizaje, que en esta materia, el país ha venido reportando en pruebas de lectura estandarizadas internacionales de OCDE y Unesco, y ante la ausencia de micro y macro evaluaciones, plantean la necesidad de conocer cuál es el rezago o magnitud real de la pobreza de los aprendizajes en el sistema educativo costarricense, identificar en qué área están las mayores deficiencias o fortalezas para proponer planes de nivelación robustos para los estudiantes de II Ciclo, periodo en el cuál empieza su proceso de leer para aprender.

Conocer con exactitud en qué medida se afectaron los aprendizajes de la lectura y la escritura constituye un macro-dato que redundará en beneficio de los escolares, sus docentes y los entes que toman decisiones político-educativa en búsqueda de la calidad de los aprendizajes estudiantiles y el cumplimiento de los proyectos educativos nacionales. El abordaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista conceptual y metodológico se reviste de ropajes distintos dependiendo de la institución social en que se promueva o desarrolle.

En la institución escolar asumen una investidura curricular y, por tanto, constituyen contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales dosificados según el año escolar: aprender a leer y escribir, leer y escribir para aprender, fomentar hábitos de lectura y escritura como parte del desarrollo integral de la persona. En la familia y la comunidad la lectura es una práctica que favorece las relaciones sociales y afectivas: alrededor de un libro o un texto compartido se establecen lazos y tópicos de conversación que no tendrían oportunidad de emerger sin la presencia de este recurso.

La escritura como actividad escolar requiere de la apropiación de la normativa (ortografía, estructura textual, cohesión y coherencia, dominio temático, adecuación) y, por tanto, de la experticia de quien la enseña, razón por la cual no es fácilmente reforzada por las familias, tal como lo demostró la pandemia: “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.” (Murillo, 2022)

Dada la importancia de la institución escolar y su rol en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad es de vital importancia conocer la situación real de estos aprendizajes, según la competencia curricular correspondiente a cada programa y año escolar. En este contexto es fundamental identificar los saberes graduados que permitan definir el indicador de “pobreza de los aprendizajes en lectura y escritura”, el cual constituiría un nivel de competencia básico para distinguir el paso del primer ciclo escolar al siguiente. En este caso, se trata de avanzar más allá del indicador *pobreza de los aprendizajes* definido por el Banco Mundial como *la incapacidad de un niño o niña de 10 años para comprender un texto simple al leerlo* (Banco Mundial, 2019b).

Por lo anterior, el presente estudio tiene el objetivo conocer cuál es la situación real de los aprendizajes de la lectura y la escritura en los alumnos de cuarto año inicial, mediante la valoración de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales ERCE 2019, las pruebas nacionales aplicadas durante el período pandémico (FARO, 2021), los logros de los aprendizaje consignados en la plataforma SIRIMEP, el Plan Integral de Nivelación Académica Proyección 2022-2025 -PINA- y el criterio de los docentes de cuarto año del año 2022, a partir de una entrevista telefónica.

El análisis de datos tiene como propósito final construir indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes en lectura y escritura, de tal forma que el personal docente cuente con un instrumento útil para diferenciar las competencias débiles en sus estudiantes y pueda atender con mayor especificidad las particularidades, a fin de subsanar aquello que se requiera.

## **Antecedentes**

El concepto de pobreza del aprendizaje (*Poverty Learning*) propuesto por el Banco Mundial en coordinación con la Unesco, constituye un indicador que muestra la inhabilidad de un menor de 10 años para leer y comprender un texto simple (Banco Mundial, 2019b). El punto de partida

de esta nueva medida surge del análisis realizado por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas, al valorar los datos suministrados por la prueba PISA de la OCDE. El análisis de esos datos develó que el 53% de los niños de los países con ingresos medios y bajos muestran este tipo de pobreza de aprendizaje.

En la construcción de ese indicador se consideraron los siguientes aspectos: la escolarización y el aprendizaje, en conjunto con la tasa de niños en edad de primaria que no están escolarizados y sufren la privación de la escolarización, y los porcentajes de alumnos con carencias en el aprendizaje, o sea, que no alcanzan una competencia mínima en lectura según los parámetros establecidos (Unesco, 2021).

En este contexto se determina que las causas de esa situación en los aprendizajes responden al estancamiento en la *lectura comprensiva*, valorada en el año 2019 (el 57% de los países de bajos y medianos ingresos mostraban un bajo rendimiento en lectura de los escolares menores a 10 años) y a las *dificultades en la escritura, aritmética y habilidades socioemocionales*.

Adicionalmente, Unicef, Banco Mundial y Unesco (2022), añaden el concepto de pérdida de aprendizajes, real y proyectada, como “toda pérdida de conocimientos o habilidades o desaceleración o interrupción en el proceso académico, debido principalmente a los vacíos ocasionados por la discontinuidad en la educación del estudiante. En consecuencia, la pérdida de aprendizajes conllevará a la *pobreza del aprendizaje*, o sea, la imposibilidad para leer un texto simple con comprensión:

*“Los niveles de rendimiento en lectoescritura y en matemáticas de los estudiantes del nivel primario caerían a niveles similares a los de hace más de diez años, en un contexto en el que las mejoras ya eran de por sí muy lentas. Se estima que alrededor de 4 de cada 5 estudiantes de sexto grado no serían capaces de entender e interpretar adecuadamente un texto de longitud moderada” (p. 17).*

Por otra parte, el Banco Mundial (2021) acota que la pobreza de aprendizajes puede desencadenar en consecuencias negativas en los ámbitos social, económico y humano, a corto y a largo plazo:

*“La crisis de aprendizaje era evidente por la combinación de una baja calidad promedio de los aprendizajes y resultados desiguales. Al evaluar los casi doce meses del cierre masivo de escuelas en toda la región, queda claro que esta situación puede poner en peligro los avances en capital humano mencionados precedentemente y, sobre todo, exacerbar las pérdidas en la acumulación de capital humano de millones de niños y niñas, con impactos sobre los futuros niveles de productividad (p.85)”*

Respecto de las pérdidas de aprendizajes, se señalan proyecciones generales en el desarrollo de habilidades básicas en escolares de zonas de alta vulnerabilidad, cuyas familias brindan poco apoyo al sistema escolar. La Unicef, el Banco Mundial y la Unesco (2022) indican que América Latina y el Caribe -ALC- representan la zona que se proyecta con mayor pérdida de aprendizajes en el mundo.

Esa proyección se produce a partir de estimaciones estadísticas que utilizan diferentes supuestos sobre la extensión del cierre y la efectividad de la educación a distancia y los resultados de pruebas internacionales previas; de esta manera, se proyecta una pérdida de entre 1 y 1,8 años de escolaridad en un escenario bajo y de 1,5 años en uno intermedio. Estos datos confirman que los estudiantes más jóvenes y los primeros grados se han visto afectados de forma desproporcionada, razón por la cual constituyen una población de atención prioritaria en los programas de nivelación y recuperación de aprendizajes (Unesco, Banco Mundial y Unicef, 2022).

Los promedios proyectados, tal como señala el informe, esconden variaciones entre países: *“la pérdida en términos absolutos podría ser más alta para países que estaban mejor antes del COVID-19. (...) en Costa Rica, Ecuador y México, los LAYS<sup>1</sup> podrían caer casi 2 años en el escenario intermedio”*. Lo catastrófico de este panorama es la afectación en la disminución de la calidad de vida de las personas (menores ganancias y una productividad que desciende alrededor del 12% en los ingresos esperados durante la vida para personas que hoy asisten a la escuela, bajo en un escenario intermedio).

Ante este difícil panorama, Costa Rica debe acoger las recomendaciones del informe citado, priorizar en el desarrollo de las competencias fundamentales (lectura, escritura y matemáticas) y atender las competencias transferibles (aquellas que permiten a niños y jóvenes convertirse en alumnos ágiles y adaptables y en ciudadanos preparados para afrontar los retos personales, académicos, sociales y económicos que se les presenten): *“La pandemia puede ser una oportunidad para reiterar la importancia de las competencias transferibles y cómo aumentarlas a lo largo del ciclo de aprendizaje durante la vida, a la vez que la enseñanza y el aprendizaje se reenfocan en las competencias fundamentales.”* (p. 24)

En esa dirección, es fundamental encaminar los esfuerzos por conocer la situación real de la pobreza de los aprendizajes de los escolares en lectura, escritura y matemáticas y emprender de inmediato una recuperación focalizada que permita a corto plazo encaminarse hacia la aceleración de los aprendizajes que no puedan atenderse hasta tanto no se logren los niveles adecuados en esas competencias básicas.

En suma, los bajos logros en calidad educativa previos al año 2020, más las consecuencias de la pandemia, se mancomunaron para dar paso a una crisis educativa muy acentuada en la pérdida de las competencias básicas, que no solo imposibilita el cumplimiento del objetivo 4 de la agenda 2030 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos) sino que marca un retroceso en los logros alcanzados en los últimos diez años y, por tanto, exige que el país construya sus propios indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes en las competencias fundamentales, a partir de la definición de cuáles serían los aprendizajes curriculares que le permitirían al escolar avanzar con éxito durante todo el ciclo escolar. De este modo, valorada la situación real se atenderían las necesidades específicas, según el aspecto que presente mayor dificultad en cada caso.

---

<sup>1</sup> Los LAYS, Learning-Adjusted Years of Schooling, hacen referencia a la cantidad años de escolaridad ajustados por aprendizaje.



La presente investigación ofrece una respuesta y asume la tarea de construir un indicador de pobreza de los aprendizajes para Costa Rica, a partir de los hallazgos investigativos sobre temas de lectura y escritura en el país, los aportes del Informe del Estado de la Educación (PEN, 2019 y PEN, 2021) y los programas de estudio de primaria (primero y segundo ciclo) para proponer una valoración de los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura.

## **Conceptualización de la lectura y escritura en Costa Rica**

En términos generales, el ambiente familiar en condiciones óptimas brinda experiencias de lectura y escritura desde edades tempranas, condición favorecida por el nivel de escolaridad de las familias y el factor nutricional de los niños y niñas. No obstante, esa no es la realidad de la mayoría de los infantes en países cuya población mayoritaria no ostenta los niveles educativos deseados. La educación preescolar en esos casos debe constituirse necesariamente en el primer eslabón nivelador, proporcionando las experiencias ricas en prácticas de lectura, escritura y expresión oral.

Respecto de la escritura, tal como lo señala Gutiérrez (2017), este aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones en los últimos años; por tanto, se sabe que en lenguas de escritura alfabética como en el español, aprender a escribir requiere del conocimiento del código alfabético, de la toma de conciencia de la estructura fonológica del habla y del desarrollo del lenguaje oral, habilidades necesarias para el aprendizaje de la lengua escrita.

La lectura en sistemas alfabéticos, objeto también de numerosas investigaciones, requiere, para asegurar el éxito en los futuros lectores, del conocimiento de la estructura fonológica de la lengua, la identificación o reconocimiento de las letras, además del desarrollo de las habilidades orales (Sellés y Martínez, 2008).

La competencia lectora inicia con el conocimiento del código alfabético, pasa por un período de lectura inicial, bastante superficial, en virtud de la experiencia y conocimientos del escolar, hasta llegar a una lectura profunda, crítica y capaz de transformar la información en conocimiento. (Solé, 2012).

En consecuencia, para ser lector es necesario partir de buenas bases, es decir, iniciar concibiendo la lectura como una actividad compleja que requiere aprender el sistema de representación (código alfabético), comprender los textos (poner en práctica estrategias de comprensión), tener clara la utilidad de la lectura (promover situaciones reales de lectura) y conocer las diferentes formas de leer (para informarse, de consulta, etc.).

El lector moderno, tal como lo define Solé (2012), es aquel que *“procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión.*

*Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente”* (p.48).

Bajo el panorama actual y teniendo como norte ese lector competente, la educación preescolar y primaria deben trabajar con empeño y responsabilidad las bases prácticas de la competencia lectora, a saber:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico y cotidiano, a lo largo de toda la vida.
- *“Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona”* (Solé, 2012).

Dado que el desarrollo de la lectura y su aprendizaje es un conocimiento que se construye a lo largo de la escolaridad, mediante la participación en situaciones variadas y específicas de lectura, los programas educativos deben centrar su atención en los procesos propios de cada etapa escolar, por ejemplo, para preescolar y primer año es de vital importancia:

- La creación de espacios de interacción oral que permitan el desarrollo del vocabulario y la reflexión sobre la lengua.
- La exposición diaria a prácticas de lectura.
- La incorporación de actividades tendientes al desarrollo de la conciencia fonológica como parte de la cotidianeidad del ambiente educativo.
- El diseño de actividades explícitas y graduadas para la apropiación del código alfabético.
- La práctica diaria de comprensión de textos leídos por el docente a partir de preguntas que inviten a la comprensión global, a la identificación de detalles, al establecimiento de relaciones con las experiencias de los niños y a la construcción de significados.

Una vez que los escolares han logrado un grado de fluidez lectora que les permite comprender, al menos, a nivel básico el texto leído, se inicia con el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y producción textual. Asimismo, se han de crear los medios para desarrollar el gusto por la lectura e incorporar la lectura en la vida diaria, mediante la motivación y creación de hábitos de lectura.

La escritura requiere del desarrollo de una lectura que le permita al escolar leer para documentarse, revisar sus propios escritos y de una práctica guiada, mediante secuencias de aprendizaje que enseñen a escribir resúmenes, tomar apuntes, comentarios de textos, escritura de diferentes secuencias textuales, escritura de diferentes géneros textuales y escritura de informes.

El breve resumen anterior resalta la importancia de la lectura y la escritura como competencias básicas e integradas en la cotidianeidad del quehacer escolar, que requieren de una organización pedagógica rigurosa que asegure su progresión a lo largo de la escolaridad.

## **Organización de los aprendizajes de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad**

El aprendizaje de la lectura y la escritura a través de los años de la escolaridad debe garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, que le permita la comprensión y producción de diversos mensajes y textos, de manera autónoma y eficiente.

Al respecto los programas de estudio en el área de español del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2013) señalan que el enfoque de la propuesta curricular tiene como propósito fundamental “el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en forma efectiva e independiente. Además, pretende que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente en las diversas situaciones y contextos de la vida cotidiana, presente y futura”.

Igualmente, los programas hacen referencia a los recursos didácticos que debe considerar la mediación docente al desarrollar la lectura como ejes curriculares: la conciencia fonológica, la decodificación, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario, estrategias de comprensión (en tres momentos de antes, durante y después).

En el caso de la escritura, se evidencian los procesos de codificación, la producción de palabras, oraciones, párrafos y textos, que le permita al escolar la organización y elaboración del pensamiento. Sobre la producción textual se hace evidente la integración del aprendizaje de la gramática y la ortografía, así como las distintas etapas para su construcción, entre ellas la planificación, la textualización y la revisión.

Por otra parte, entre las tareas fundamentales del profesorado está la gradación de los procesos de lectura y la escritura según las necesidades y aprendizajes previos de sus estudiantes. El perfil de salida de cada ciclo escolar constituye un parámetro para determinar si las competencias se lograron o no. A continuación, se toman los rasgos del perfil de las áreas de la lectura y la escritura, a fin de conocer sus alcances. (MEP, 2013)

**Cuadro 1**

**Perfil de salida I y II ciclos de la Educación General Básica según el Programa de estudios de Español del Ministerio de Educación Pública: áreas de lectura y escritura**

Ciclo	Área de lectura	Área de escritura
I Ciclo	Apropiarse del código del lenguaje escrito.	Utilizar el código alfabético para la producción y expresión escrita. Desarrollar progresivamente una escritura legible, con ideas y propósitos claros.
	Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos.	Apropiarse de la producción textual.
	Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos.	Visualizarse como escritor (a) de textos que respondan a las necesidades de comunicación personales y a las del ambiente escolar.
	Interesarse por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos.	Respetar las normas convencionales de ortografía en la producción textual.
	Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos.	Utilizar un vocabulario básico cada vez más amplio, acorde con las necesidades de la producción textual. Utilizar las nociones gramaticales elementales necesarias para la comprensión y la expresión oral y escrita.
II Ciclo	Continuar desarrollando en forma autónoma sus hábitos lectores.	Aplicar y analizar las estructuras lingüísticas básicas para expresar por escrito las necesidades de comunicación (intenciones comunicativas, aspectos temáticos, destinatarios, características de la situación, entre otros). Respetar las normas convencionales de ortografía y puntuación en la producción textual.
	Avanzar progresivamente en la eficaz comprensión del texto escrito narrativo, descriptivo, explicativo e informativo, así como en el diálogo y la argumentación.	Mostrar dominio y ampliar progresivamente el léxico fundamental básico de acuerdo con su etapa evolutiva. Aplicar el saber acerca del funcionamiento de la lengua y reflexionar sobre ella en cuanto a la organización de la expresión según la secuencia lógica de las ideas.
	Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes.	Tener conciencia de todas las posibilidades expresivas del lenguaje y ser capaz de utilizarlas en forma creativa

Ciclo	Área de lectura	Área de escritura
	Valorar la lectura de textos como principio del aprendizaje, placer y entretenimiento.	Aplicar, de forma consciente, las técnicas del lenguaje al expresarse por escrito (narración, descripción, diálogo, argumentación, entre otras) con intención comunicativa diversa.
	Apreciar la literatura como expresión artística.	Tener conciencia de la relación entre lengua y cultura como signo de identidad nacional o grupal.
	Mostrar dominio de diferentes estrategias de comprensión de lectura: subrayado, resumen, esquema y otros.	Producir textos escritos sobre temáticas de interés personal o aquellas propuestas en conjunto (docente-estudiantes).
	Visualizarse como lector de diferentes géneros literarios y tipos de texto.	Producir textos circunscritos a las necesidades curriculares de la institución escolar y a los intereses individuales. Visualizarse como productor (a) de textos escritos

Fuente: MEP, 2013.

Durante el primer ciclo escolar, la lectura busca que los educandos aprecien, disfruten y comprendan diversos textos, en particular narrativos, descriptivos y explicativos, para lo cual es necesario haber accedido previamente al código alfabético. En el segundo ciclo se asume una práctica lectora mucho más autónoma y compleja (textos dialógicos y argumentativos), dando espacio a la aplicación de estrategias de comprensión de lectura.

Pese a que ambos perfiles permiten dar seguimiento a la progresión curricular, se echa de menos una gradación explícita que guíe al docente en la secuenciación didáctica correspondiente a la comprensión lectora y su caracterización en cada ciclo.

En cuanto a la escritura, en primer ciclo los aprendizajes esperados parten del conocimiento del código alfabético para acceder al texto y sus convenciones (ortografía, puntuación, gramática y vocabulario). El ciclo siguiente tiene como meta que el estudiantado produzca textos variados, que domine diferentes tipologías y géneros textuales y que se apropie de las convenciones de la escritura.

Al igual que en el caso de la lectura, se requiere más especificidad para visualizar la gradualidad de los diferentes elementos del proceso que corresponde al cierre del segundo ciclo escolar.

La respuesta ministerial, ante la ausencia de esa ruta detallada en la enseñanza del proceso de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad, se orienta hacia la creación de estándares de evaluación por año. Este nuevo insumo lo está construyendo un equipo de especialistas bajo la dirección del Departamento de Dirección de Desarrollo Curricular y de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, acción que, en la actualidad, está en la etapa de validación por parte de personas expertas.

En esa misma dirección, sería conveniente que se diseñe un perfil de salida por cada año escolar, en el que se especifiquen los indicadores del proceso y, a la vez, permita al docente identificar el avance e identificar las posibles dificultades que puedan presentar algunos escolares. Este recurso vendría a robustecer una mediación pedagógica focalizada y evitaría la repitencia innecesaria.

## **La evaluación de los aprendizajes de lectura y escritura en Costa Rica: breve recorrido**

La reestructuración de los programas de estudios de español para primer y segundo ciclo (MEP, 2013) responde, entre otras cosas, a los bajos desempeños en lectura y escritura en pruebas nacionales e internacionales: el 67% de los jóvenes poseían un dominio básico en la lectura y dificultades para responder preguntas que requieren análisis e interpretación.

A partir del año 2013 el país cuenta con una propuesta curricular con un enfoque renovado, con una comprensión de los procesos de lectura y escritura desde la didáctica específica, las neurociencias y la psicología cognitiva. En este contexto se plantea la articulación entre preescolar y el programa de español de primer año.

El objetivo de este programa, con un gran sustento neurocientífico, se enmarca en el siguiente texto: *“Cuanto más automática sea la lectura, más podrá cada estudiante concentrar su atención en la comprensión de lo que lee y se convertirá en un lector autónomo, que lee tanto para aprender como para su propio placer.”* (MEP, 2013).

En el año 2013 Costa Rica participó en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la Unesco, que evaluó el desempeño escolar a estudiantes de tercer y sexto año en el área de Matemática, Lenguaje y Ciencias Naturales, a fin de medir logros de aprendizaje y para comprender las circunstancias de cómo ocurre el aprendizaje en las áreas propuestas.

*“En cada una de las pruebas los países se distribuyen en tres grupos respecto a los niveles de desempeño logrados: aquellos cuya media es estadísticamente igual al promedio regional, los que tienen un puntaje significativamente mayor y los que tienen puntajes significativamente menores a la media. En esta lógica, los países que están por encima del promedio regional en todas las pruebas y grados evaluados son Chile, Costa Rica y México”.* (Unesco, 2014)

También, en 2019, el país participa en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que mide los logros de los aprendizajes de los estudiantes de tercero y sexto año en lectura, escritura y matemáticas, en 19 países de América Latina y el Caribe.

Ambos estudios evidenciaron que, al concluir la etapa escolar, una alta proporción de estudiantes se concentraron en los niveles más bajos de desempeño, 50,4% en TERCE 2013 y 53,4% en ERCE 2019. Las áreas de bajo desempeño del estudiantado costarricense son: la reflexión y evaluación, la decodificación de los textos y con respecto a escritura, el bajo

conocimiento sobre código escrito y la morfosintaxis, es decir, el conocimiento del sistema alfabéticos, ortográficos y las relaciones entre las palabras, sus clases y función en las oraciones.

La última aplicación de las pruebas Nacionales de Bachillerato fue efectuada en el 2018, antes de esta prueba no existían evaluaciones censales para la población primaria. En el año 2019 el MEP ejecutó las pruebas FARO (Español, Matemáticas y Ciencias) con el objetivo de “determinar el nivel de desempeño de los aprendizajes y las habilidades esperadas por la población estudiantil (MEP, 2021). De acuerdo con esta prueba, el 93% de la población evaluada se ubicó en el segundo nivel de desempeño que indica conocimientos intermedios en la asignatura de Español para estudiantes de quinto año.

## **Metodología**

Con el objetivo de dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la situación educativa de la población infantil de diez años, antes y durante la pandemia?, se formularon los siguientes objetivos de investigación:

- Construir un indicador para medir la pobreza de los aprendizajes según el contexto costarricense con base en el perfil estudiantil esperado en lectura y escritura, establecido en el programa de estudios de español de I y II ciclos.
- Determinar la situación educativa de la pobreza de los aprendizajes, los avances y retrocesos que experimentó la población estudiantil costarricense antes y durante la pandemia.
- Analizar la efectividad de las medidas que está implementando el MEP y la ruta crítica que el país debe seguir en los próximos años para superar los rezagos identificados en esta materia.

El análisis de los datos se realizó en cuatro etapas: la primera consistió en la identificación de los aprendizajes básicos en lectura y escritura a partir del perfil esperado en el programa de estudio de Español indicado en el cuadro 1, en la segunda se realizó un análisis de la pobreza de aprendizajes en el país previo a la pandemia con información de ERCE 2019, en la tercera se analizó la situación de la pobreza de los aprendizajes durante la pandemia, a partir de la aplicación de dos encuestas representativas a centros educativos ubicados en la GAM y en centros educativos ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social y económico, finalmente, se construyó el indicador de pobreza de aprendizajes adaptado al contexto costarricense. A continuación, se describen las etapas de análisis que permitieron desarrollar los objetivos citados.

### **Etapas 1: Identificación de los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura según el programa de estudios de Español**

El primer paso para desarrollar los objetivos de esta investigación fue identificar, a partir del programa de español de tercer año escolar (MEP, 2013), los conocimientos mínimos necesarios en lectura literal y escritura funcional (que comunique algo a alguien y que pueda ser leída).

Como se indicó anteriormente, el concepto de pobreza de aprendizajes propuesto por el Banco Mundial que se toma como base para este Informe, solamente contempla la dimensión de

lectura. Sin embargo, esta investigación reconoce la dimensión de escritura puesto que es una habilidad fundamental para expresar y transmitir ideas de forma clara, precisa y coherente.

Los aprendizajes que se contemplan en ambas dimensiones se presentan en el cuadro 2. Para los indicadores de la lectura se parte de una práctica lectora que requiere de la apropiación del código alfabético y su automatización (conocimientos que se deben consolidar en segundo año), una comprensión literal expresada oralmente y la capacidad de indagar sobre aquello no comprendido (habilidades y conocimientos iniciados desde el preescolar y trabajados durante todo el primer ciclo escolar) y, finalmente, la posibilidad de distinguir entre datos y opiniones. En el caso de la escritura, se solicita que esta refleje la codificación de la oralidad, punto de partida para la automatización y apropiación del código alfabético (conocimientos que se deben consolidar en segundo año); la escritura con sentido (independientemente de la estructura se solicita que el texto comunique algo a alguien); la utilización de la escritura para resolver las actividades de clase, por ejemplo, responder a preguntas planteadas por el docente (conocimiento iniciado desde primer año); escribir con mayúscula inicial y punto final (conocimiento consolidado en segundo año) y, finalmente, escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre, conocimiento iniciado en segundo año escolar.

El segundo paso fue validar cada uno de los aprendizajes seleccionados, para ello se sometieron a consulta con dos especialistas en Didáctica de la lengua en la educación primaria y diez docentes de primero y segundo ciclo que impartían cuarto año escolar en el año 2022. A partir de los aportes del equipo evaluador se incluyeron las recomendaciones y se redactó el inventario final.

De esta forma, se concluye que la medición de pobreza de aprendizajes adaptada al contexto costarricense conceptualizada en esta informe queda conformada por 11 aprendizajes basales, 6 en lectura y 5 en escritura (cuadro 2). La ausencia de los indicadores construidos equivaldría a la pobreza de los aprendizajes en lectura y escritura.



**Cuadro 2**

**Aprendizajes fundamentales en lectura y escritura para medir la pobreza de aprendizajes, según el programa de estudios de Español de I y II ciclos**

<b>Lectura</b>	<b>Escritura</b>
1. Leer con precisión un texto breve que incluya palabra de todo tipo de sílabas (simples y complejas).	1. Escribir con ortografía silábica un texto dictado por el docente.
2. Leer con una fluidez que le permita la comprensión de las ideas presentadas por el autor.	2. Escribir un texto que comunique algo a alguien.
3. Reconocer el tema central de un texto leído.	3. Escribir la respuesta a preguntas que requieran una explicación.
4. Expresar oralmente el significado de un texto leído.	4. Escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada (narrativo, descriptivo, expositivo).
5. Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído.	5. Escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte).
6. Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido.	

Fuente: MEP, 2013.

**Etapas 2: Pobreza de aprendizajes en lectura previo a la pandemia, periodo 2020-2021**

La situación de la pobreza de los aprendizajes previo a la pandemia se aborda a partir de la información que brinda la prueba de lectura de la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 de Unesco. Es oportuno indicar que al momento de realizar esta investigación no estaba disponible la base de datos de la prueba de escritura, por lo que para esta versión solo se incluye el análisis de la lectura.

En primera instancia, se realizó un análisis contrastivo de los niveles de desempeño contemplados por Unesco en esta evaluación, detallados en el cuadro 3 y los consignados en el cuadro 2. Tal como se muestra, de acuerdo con los aprendizajes evaluados en ERCE 2019, el nivel de desempeño que más se aproxima al perfil de pobreza de aprendizajes corresponde al nivel I.

Este resultado es el esperado desde el marco teórico de referencia del que parte esta investigación, dado que estas pruebas evalúan las habilidades propuestas en los currículos de los países participantes y establecen que el nivel de desempeño mínimo esperado que alcancen los estudiantes es el nivel 2; además, es consistente con la definición del indicador propuesto por el Banco Mundial quien también lo utiliza como referencia para su estimación.

**Cuadro 3**

**Aprendizajes de lectura evaluados en los niveles de desempeño de la prueba ERCE 2019 para tercer año**

Nivel de desempeño	Aprendizajes evaluados
I Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información explícita presentada en forma literal en el texto y ubicada al inicio o en un lugar destacado de este (ej. en títulos o palabras destacadas).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias a partir de información destacada.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer tipos de textos de estructura prototípica (ej. cuentos con una organización textual de inicio, conflicto y desenlace).</li> </ul>
II Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer una característica del texto relacionada con las tipologías textuales a partir de claves evidentes.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información o relaciones explícitas presentadas en forma literal o parafraseada (ej. a través de sinónimos) y que pueden ubicarse en diferentes partes del texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias a partir de información que se encuentra cercana o claramente sugerida en el texto.</li> </ul>
III Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias (ej. inferir el tema central, las características de personajes y el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente, a partir de información explícita destacada o reiterada en este.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir el propósito de un texto a partir de información reiterada o de fácil acceso (ej. títulos e inicio del texto).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer un elemento de la estructura prototípica de un texto (ej. su final/desenlace o moraleja) o la función que dicho elemento cumple en él.</li> </ul>
IV Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información o relaciones explícitas presentas en forma literal o parafraseada (ej. A través de sinónimos) y que es necesario distinguir de otras informaciones similares.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias que requieren seleccionar, relacionar o comparar distintas informaciones del texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias (ej. Inferir el tema central, las características o sentimientos de los personajes, el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente a partir de información implícita, pero claramente sugerida en él.</li> </ul>
IV Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar información visual y verbal de un texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir el propósito de un texto cuando su organización lo sugiere.</li> </ul>
IV Nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar inferencias que requieren concluir sobre el texto a partir de pistas presentes en él.</li> </ul>

Nivel de  
desempeño

Aprendizajes evaluados

---

- Realizar inferencias (ej. El tema central, las características o sentimientos de personajes, el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente e integrar distinta información implícita presente en él.

---

  - Reconocer tipos de textos cuando su estructura no es prototípica.

---

  - Inferir el propósito de un texto cuando este no es evidente pues se debe diferenciar el propósito central de aquellos secundarios.

---

  - Aplicar conocimientos sobre tipologías textual en la lectura de un texto.
- 

Fuente: Unesco, 2019.

### **Análisis de conglomerados**

Con esta información se realizó un análisis estadístico de conglomerados tomando como referencia el nivel de desempeño alcanzado en la prueba ERCE 2019. Este análisis permitirá identificar patrones y grupos de estudiantes que comparten similitudes en cuanto a su desempeño en lectura, así como identificar factores característicos ligados a su desempeño, lo cual provee insumos para la toma de decisiones y la formulación de política educativa que contemple la implementación de estrategias de acción diferenciadas, a sabiendas que no toda la población estudiantil tiene las mismas características y presenta desempeños homogéneos en lectura.

La técnica estadística multivariante es el agrupamiento jerárquico sobre componentes principales (HCPC, por sus siglas en inglés), es una técnica estadística multivariante en minería de datos, que, como su nombre lo indica, combina el análisis de componentes principales (PCA, por sus siglas en inglés), para reducir la dimensionalidad del conjunto de datos y aplica el algoritmo de agrupamiento jerárquico para aglomerar observaciones según la similitud que existe entre las dimensiones creadas por el PCA previamente efectuado.

Su estimación se efectuó con el programa estadístico R a partir de las librerías FactoMineR y factorextra. El análisis sugirió la presencia de dos conglomerados (ver detalles en el anexo 1, 2 y 3), sin embargo, de acuerdo con el criterio de experto y para lograr una mejor discriminación, tal y como se mostrará en la sección de resultados, se generaron tres conglomerados (estudiantes con bajos, intermedios y altos desempeños en lectura).

### **Etapas 3: Pobreza de aprendizajes en lectura y escritura durante la pandemia**

Esta tercera etapa se procede a la medición del indicador de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura durante la pandemia, a partir de la definición de los rasgos constitutivos de los conocimientos basales para leer un texto simple y escribir un texto que comunique algo a alguien especificada en el cuadro 2, previamente validados en la etapa 1 de este Informe. Dicha

medición se realizó a partir de la información obtenida en la aplicación de dos instrumentos de consulta que se detallan a continuación.

### ***Instrumentos de consulta***

Durante 2022 se aplicaron dos instrumentos de consulta al personal docente de cuarto año en la muestra de centros educativos ubicados en la GAM y otro instrumento que se adaptó a la muestra de centros educativos ubicados en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica y social (los detalles de la estimación de la muestra estadística se presentan más adelante).

#### *Instrumento aplicado a docentes que laboran en centros educativos de la GAM*

El instrumento diseñado tuvo como objetivo determinar, a partir del criterio de los docentes, el nivel mínimo de conocimientos en lectura y escritura mostrados por los estudiantes al iniciar cuarto año en el mes de febrero del año 2022. Además, se indagó sobre las preocupaciones del profesorado relativas a la dinámica escolar (capacidades de escucha grupal y seguimiento de normas para gestionar el conocimiento curricular), conocimiento e implementación del Plan de Nivelación Académica del Ministerio de Educación -PINA- y otros aspectos relativos a los posibles rezagos en los aprendizajes de la lectura y la escritura.

Las fases de elaboración del instrumento fueron las siguientes

- Fase 1: Construcción de los indicadores de pobreza de los aprendizajes al iniciar cuarto año escolar. Tal como se especificó en el apartado anterior.
- Fase 2: Validación de los indicadores de pobreza de los aprendizajes. Tal como se especificó en el apartado anterior.
- Fase 3: Definición de los criterios de evaluación de cada indicador según el comportamiento grupal.

Se optó por la creación de los siguientes criterios de proporción:

- Ninguno o casi ninguno (menos del 25% del grupo)
- Algunos (entre un 25% y 50% del grupo)
- Muchos (más del 50% y menos del 75% del grupo)
- Casi todos (más del 75% del grupo)
- No responde o no se pudo observar

- a. Fase 3: Redacción final del instrumento que se aplicaría a una muestra de docentes del Gran Área Metropolitana

El instrumento constó de tres partes: 1. Conocimientos de lectura y escritura de los escolares al ingresar a cuarto año en el mes de febrero de 2022, 2. Preocupaciones docentes y 3. Información sociodemográfica y profesional del docente participante.

### **Instrumento aplicado a docentes que laboran en centros educativos ubicados en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica y riesgo social**

El instrumento tuvo como objetivo contextualizar la situación de los aprendizajes mínimos de la lectura y la escritura de los escolares de zonas vulnerables. Por tanto, se tomó como base el instrumento anterior y se hicieron las siguientes adecuaciones:

- Consulta sobre las características de las instituciones y de las familias (disponibilidad de recursos físicos y tecnológicos para leer y escribir).
- Detalle de las principales necesidades de nivelación en lectura y escritura. Se elaboró un listado hipotético (vocabulario, velocidad lectora, imprecisiones, etc.) y se solicitó al docente que, en caso necesario, anotara otras necesidades.
- Períodos de tiempos dedicados a la nivelación de aprendizajes.
- Recursos que necesitaría para implementar el Plan Integral de Nivelación Académica.
- Principales preocupaciones docentes.

Este documento también fue validado con docentes en servicio.

### ***Diseño y selección de las muestras***

Como se mencionó anteriormente, para este estudio se realizaron dos encuestas a muestras representativas de centros educativos ubicados en la GAM y en zonas de alta vulnerabilidad económica y social. Para la conformación de los grupos participantes se solicitó a cada institución la lista de docentes, con el fin de realizar una selección aleatoria. Luego se procedió a coordinar las citas para la realización de las entrevistas telefónicas.

Las entrevistas estuvieron a cargo de la empresa Analítica, instancia que utilizó tabletas electrónicas para el registro de la información. El personal de campo fue previamente capacitado y se realizó una prueba piloto para verificar la validez del instrumento, en la que participaron once personas: seis encuestadores, cuatro personas para realizar las citas telefónicas, el supervisor del personal de campo y cuatro docentes de primer año. El resultado de esta prueba fue satisfactorio por lo que no se realizaron ajustes al instrumento.

### ***Estimación de la muestra***

La estimación de las muestras de los centros escolares participantes se realizó a través del método de cálculo dado por la siguiente expresión matemática:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{\left( Z_t \frac{\sqrt{PQ}}{d} \right)^2}{1 + \frac{1}{N} \left( Z_t \frac{\sqrt{PQ}}{d} \right)^2}$$

Donde:

- $n$ : Tamaño de la muestra
- $N$ : Tamaño de la población
- $Z$ : Estadístico  $Z$  (asume distribución normal de los datos)
- $P$ : Proporción de la población que se desea estudiar
- $Q$ : Complemento, dado por  $(1-P)$
- $d$ : Error muestral

Es importante indicar que, en este caso,  $n_0$  se estima a partir de una proporción de la población que se desea estudiar dado que se desconocen tanto la variabilidad de la población de estudio como la proporción idónea de análisis. Bajo estas circunstancias, de acuerdo con la teoría se asume el valor de  $P$  (proporción de la población que se desea estudiar) maximiza la desviación estándar cuando  $P=0,5$  (Gómez, 2016). De esta forma, se obtiene el valor máximo de  $n$  que se requiere para satisfacer las condiciones especificadas para la muestra.

Para el caso del error muestral, lo recomendable es no trabajar con porcentajes superiores al 5%. Sin embargo, el lector debe considerar cuanto mayor es el error muestral menor es el tamaño de la muestra estimada, y, por consiguiente, cuanto menor es el error muestral mayor es el tamaño de la muestra estimada. Las estimaciones que se consignan a continuación suponen un error muestral del 5%, pero queda a juicio de los expertos si debe de trabajarse con un porcentaje menor, en cuyo caso se pueden realizar los cálculos pertinentes. Además, para el caso del intervalo de confianza dado por el valor del estadístico  $Z$ , se supone un nivel de confianza del 95%.

Los tamaños de muestra resultantes en cada fase de los estudios son:

- 254 centros educativos ubicados en el GAM
- 238 centros educativos ubicados en zonas de alta vulnerabilidad

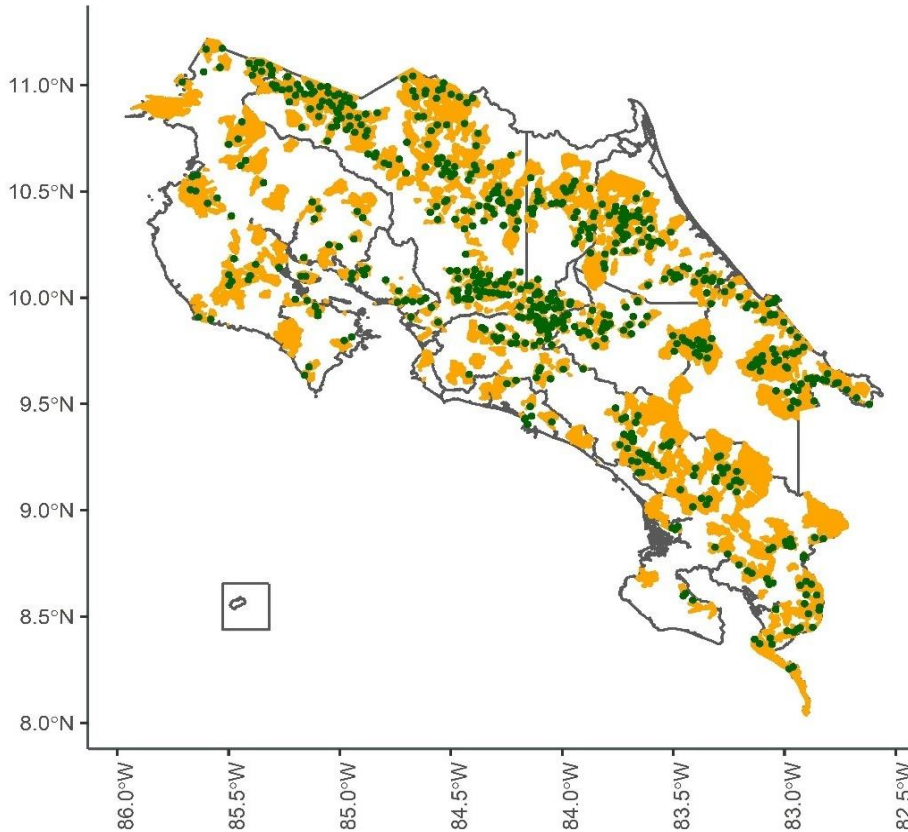
Como marco muestral se utilizó la nómina de centros educativos del 2021 que registraron matrículas superiores a 30 estudiantes, es decir, Dirección 1 o superior. Posteriormente se procedió a seleccionar los centros educativos con el método de selección aleatoria simple.

### ***Identificación de zonas de alta vulnerabilidad y riesgo social***

Para la identificación de las zonas de vulnerabilidad social se trabajó con información a nivel de unidad geoestadística mínima (UGM) proveniente del Censo 2011 del INEC. Se utilizó como insumo los conglomerados de pobreza multidimensional estimados por Trejos, Sánchez y Oviedo (2016). En el mapa 1, ilustra de los conglomerados con alta pobreza multidimensional (áreas en naranja) y los centros educativos de primaria que conforman la población de este estudio (en verde), que ascienden a 634 escuelas.

### Mapa 1

Escuelas de Dirección 1 o superior en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica



Fuente:

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP, INEC y Trejos, Sánchez y Oviedo.

### **Etapas 4: Construcción estadística del indicador de pobreza de aprendizajes**

La elaboración del indicador de pobreza de aprendizajes tomó como referencia las escalas construidas para medir los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura desde la perspectiva de los docentes. Se procedió en primera instancia a realizar un análisis de validez y consistencia interna de las escalas construidas, los resultados se muestran con detalle en el anexo 4. Ambas resultaron con alta confiabilidad y con evidencia de validez interna (el  $\alpha$  de Cronbach superior a 0,8), para la muestra de centros educativos ubicados en la GAM el  $\alpha$  de Cronbach fue de 0,93 y para los que se ubican en zonas vulnerables fue de 0,92.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar si ambas escalas resultaban unidimensionales (es decir, que cada una medía adecuadamente una sola dimensión: el constructo de pobreza de aprendizajes), los resultados obtenidos utilizando el gráfico de sedimentación y cargas factoriales con rotación promax, los cuales se muestran con mayor detalle en el anexo 4 y 5.

Una vez confirmado que se cumple con la unidimensional del constructo pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, se procede a construir el índice a partir de un promedio simple de los ítems que conforman cada escala, dado que los valores de la correlación inter-item fueron superiores a 0,3 en todos los casos (ver anexo 6). Posteriormente, los ítems se recodificaron para que el índice construido midiera la pobreza de aprendizajes y se estandarizaron con el método del rango, de forma tal que toma valores entre 0 y 100. Valores cercanos a 0 indican que las personas docentes encuestadas señalan que la mayoría de sus estudiantes no está en situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, por el contrario, valores cercanos a 100 indican que la mayoría o todos sus estudiantes se encuentran en esa condición.

### ***Análisis de conglomerados***

Al igual que en la etapa 2 descrita previamente, se realizó un análisis estadístico de conglomerados tomando como referencia el indicador de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura estimado en la descripción anterior, bajo la técnica estadística multivariante del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales (HCPC, por sus siglas en inglés).

Su estimación se efectuó con el programa estadístico R a partir de las librerías FactoMineR y factorextra. El análisis sugirió la presencia de dos conglomerados (ver detalles en el anexo 7, 8 y 9), sin embargo, de acuerdo con el criterio de experto y para lograr una mejor discriminación, tal y como se mostrará en la sección de resultados, se generaron tres conglomerados (estudiantes con bajos, intermedios y altos desempeños en lectura).

## **Análisis de datos**

### **Análisis de la situación de pobreza de aprendizajes antes de la pandemia según ERCE 2019**

#### ***43% de estudiantes registraron los desempeños más bajos en lectura en 2019***

La información de los resultados de ERCE 2019, medición en la que participó Costa Rica y otros países de la región latinoamericana, permite aproximar la situación de pobreza de aprendizajes en lectura. Para profundizar en este concepto se utiliza la prueba aplicada a estudiantes de tercer año, específicamente a la población estudiantil que se ubica en el primer nivel de desempeño, de los cuatro posibles evaluados.

Como se muestra en el siguiente gráfico, aunque Costa Rica a nivel regional lidera las puntuaciones promedio, cerca del 43% del estudiantado se concentra en los resultados más bajos en lectura (nivel I y II) y una cuarta parte de ellos se encontraban en situación de pobreza de aprendizajes.

Estos datos, si bien son del año 2019 (última información disponible sobre pruebas estandarizadas de la que dispone el país), muestran una evidencia crítica sobre el desempeño educativo en lectura durante la primaria.



En primer lugar, esos resultados no muestran avances con respecto a la prueba anterior (Terce), pese a que pasó casi una década de la aplicación del Programa de Estudios de Español de I y II ciclos vigente desde 2013. Situación que podría inducir a estimar otras variables que inciden notablemente en el ausente avance en los resultados de lectura en la población escolar.

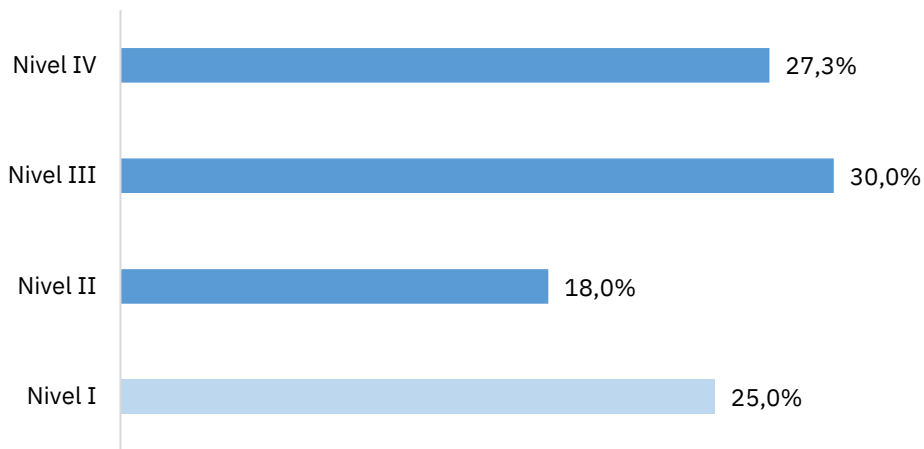
En segundo lugar, aunque no se dispone de información sobre el impacto de los aprendizajes en lectura para esta generación de estudiantes, los datos del año 2019 no muestran un panorama alentador para los estudiantes que actualmente están finalizando el sexto año escolar y que heredan las consecuencias de la pandemia.

Por otra parte, al terminar el primer ciclo de la educación primaria, una proporción significativa de estudiantes no había logrado completar con éxito la etapa de aprender a leer, desarrollada entre primero y tercer año escolar (Rodino, 2018).

En suma, la preparación que nuestros estudiantes ostentan para enfrentar los retos de la dinámica escolar y del apagón educativo (producto de la pandemia) es desalentadora (PEN, 2018).

### Gráfico 1

Distribución de estudiantes de tercer año según el nivel de desempeño en la prueba ERCE, 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de ERCE, 2019.

### **28% con pobreza de aprendizajes en lectura en 2019**

Para profundizar en la situación de pobreza de aprendizajes en esta población, se realizó un análisis de conglomerados que permitiera identificar las características de las personas estudiantes y sus docentes, según el nivel de desempeño que alcanzaron en la prueba de lectura. Los resultados mostraron la creación de tres grupos:

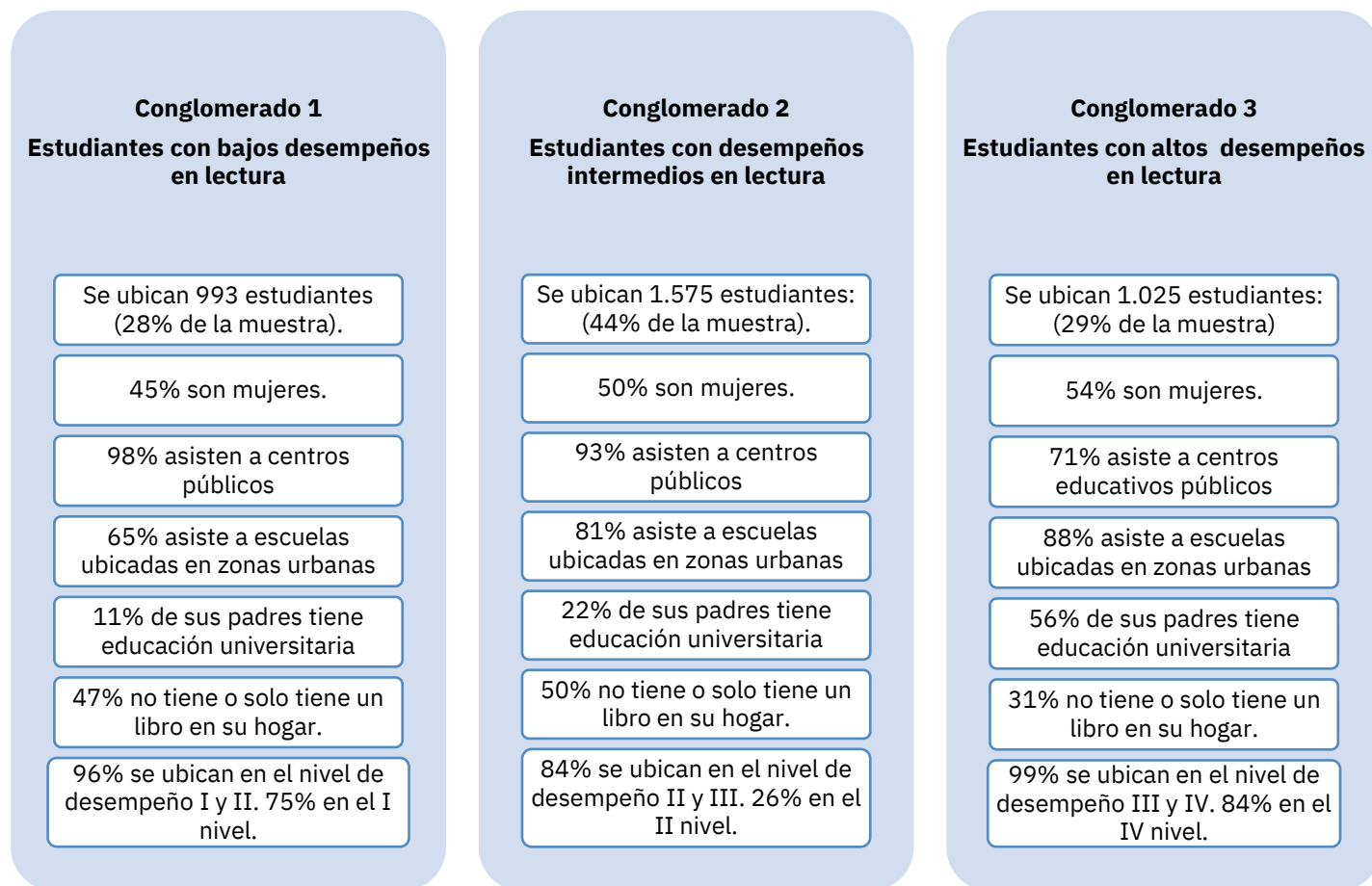
- Conglomerado 1: población estudiantil con bajos desempeños en lectura, 75% tiene pobreza de aprendizajes.

- Conglomerado 2: población estudiantil con desempeños intermedios en lectura, 5% tiene pobreza de aprendizajes.
- Conglomerado 3: población estudiantil con altos desempeños en lectura, ningún estudiante posee pobreza de aprendizajes.

El perfil de cada uno de los conglomerados se muestra en la siguiente figura.

Figura 1

Perfil socioeconómico de las personas estudiantes según su desempeño en lectura en ERCE 2019



Fuente: Elaboración propia con ERCE, 2019.

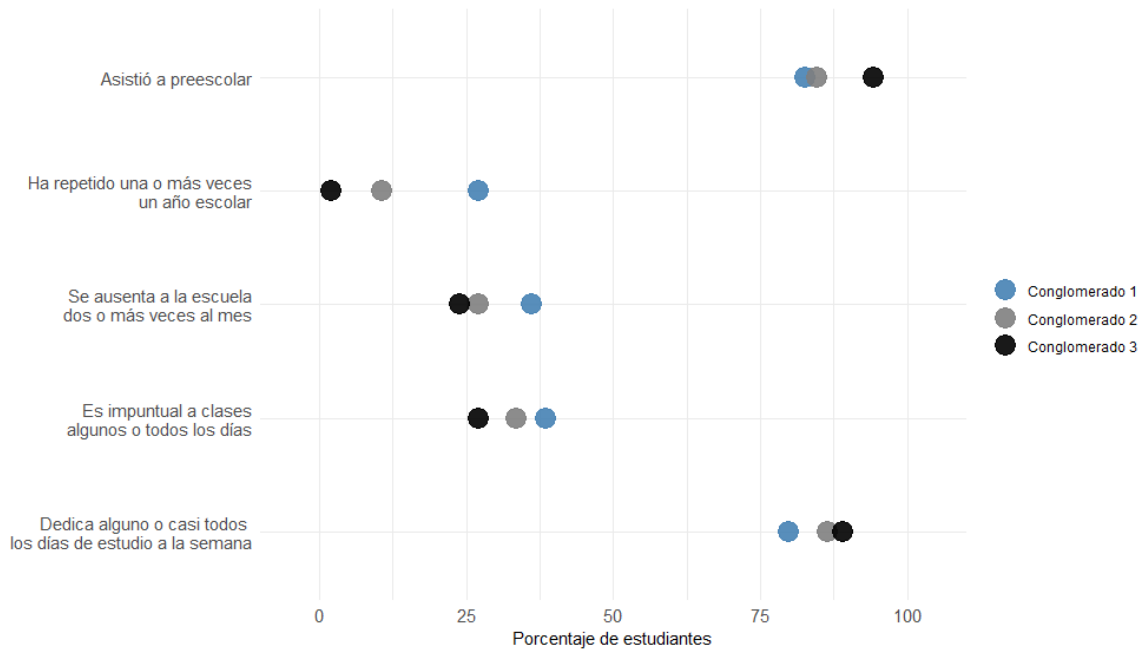
La información disponible permitió valorar otras características del estudiantado, relacionadas con sus actividades académicas (gráfico 2). En el conglomerado con bajos desempeños de lectura se da una incidencia mayor de estudiantes que han repetido una o más veces algún año escolar (27%), el ausentismo a clases es más frecuente (36%) y se reporta mayor impuntualidad en clases durante la semana (39%).

Estos porcentajes son menores en los conglomerados con mejores desempeños en lectura (gráfico 2), por ejemplo, casi ningún estudiante del conglomerado 3 ha repetido algún año escolar, el ausentismo y la impuntualidad son del 24% y 27%, respectivamente. En este grupo

hay una mayor proporción de estudiantes que asistió a preescolar (94%) y el 89% dedica alguno o casi todos los días al estudio durante la semana; no obstante, en el conglomerado 1 estos porcentajes son del 83% y 80%, respectivamente.

Gráfico 2

Distribución porcentual de estudiantes en cada conglomerado según actividades académicas



Fuente: Elaboración propia con ERCE, 2019.

También fue posible aproximar algunas características de las personas docentes en cada grupo a partir de la percepción del estudiante. Para ello se consideraron los índices elaborados por Unesco, tales como: apoyo al aprendizaje del estudiantado, asistencia y puntualidad, interés que muestra por el bienestar de sus estudiantes, disrupción en el aula (acciones o comportamientos estudiantiles que interrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje) y organización de la enseñanza. Otros como el involucramiento familiar en actividades de aprendizaje en el hogar y la violencia percibida al interior de la escuela.

El gráfico 3 presentan los promedios de cada uno de estos índices normalizados (toman valores entre -1 y 1), lo que quiere decir que valores cercanos a -1 indican que la variable está muy por debajo del promedio, valores cercanos a 0 indican que la variable está cercana al valor medio de los datos y valores cercanos a 1 indican que se supera el promedio. Se destacan los siguientes resultados. Los estudiantes con bajos desempeños reportan en promedio mayores índices de violencia en la escuela y además indican una mayor asistencia y puntualidad de sus docentes, con respecto a la distribución total de estudiantes.

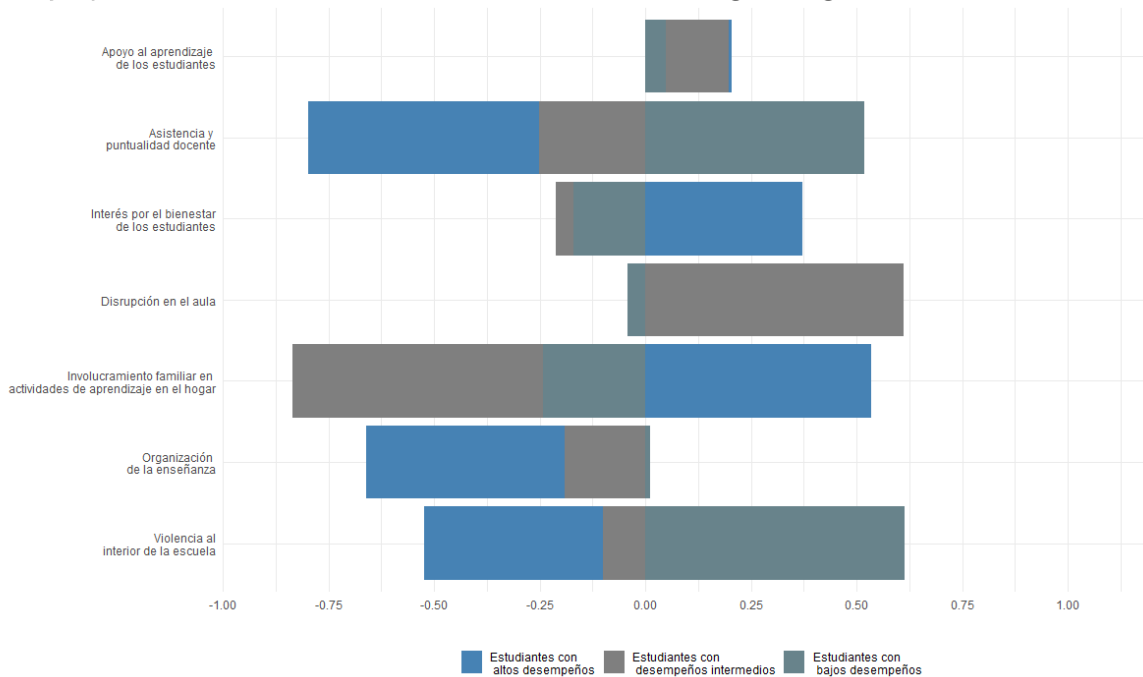
En el caso de los estudiantes de alto desempeño, destacan valores superiores a la media en el índice de involucramiento parental en actividades de aprendizaje en el hogar y en el índice de

interés del docente por el bienestar de los estudiantes. No obstante, registran valores inferiores al promedio en cuanto a la asistencia y puntualidad y organización de la enseñanza de sus profesores. Destaca también la percepción de bajos niveles de violencia (los valores del índice fueron inferiores al promedio reportado cuando se considera la totalidad de estudiantes evaluados).

Finalmente, cabe señalar que en el caso de la población estudiantil ubicada en los grupos con los menores desempeños en lectura (niveles bajos o intermedios) se reporta en promedio un menor involucramiento familiar en las actividades de aprendizaje en el hogar. Mientras que, en estudiantes con niveles intermedio, se supera la media en el índice de disrupción de aula lo que indica mayor presencia de situaciones que interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje, según la percepción de los examinados.

### Gráfico 3

Puntajes promedio en los índices<sup>a/</sup> de características del aula según conglomerados



a/ Se presentan valores estandarizados por la normal, toman valores de -1 a 1. Los valores cercanos a -1 indican que la variable está muy por debajo del promedio mientras que valores cercanos a 1 indican lo contrario.

Fuente: Elaboración propia con ERCE, 2019.

Como se indicó, la información anteriormente descrita se realizó desde la perspectiva de los estudiantes, no obstante, la prueba ERCE 2019 también aplicó un cuestionario a las personas docentes. Para aprovechar esta información, este estudio identificó a los docentes que tenían a su cargo a una alta proporción de estudiantes (más del 40%) en cada conglomerado y con ello se realizó una caracterización de factores claves del centro educativo considerados en la prueba, desde la perspectiva de la población docente.

Dichos factores se muestran con detalle en el gráfico 4, que muestra el porcentaje de docentes que se ubicó en los más altos niveles de las escalas bajo las que fueron medidos. Los resultados indican que existe una mayor proporción de docentes que atiende una alta cantidad de estudiantes con bajos desempeños en lectura, caracterizados porque atienden a estudiantes con dificultades de aprendizajes (41%), indican que cuentan con un clima de aula negativo para la enseñanza o disrupción de aula (71%) y afirma tener una mayor presencia de violencia escolar en el centro educativo (18%).

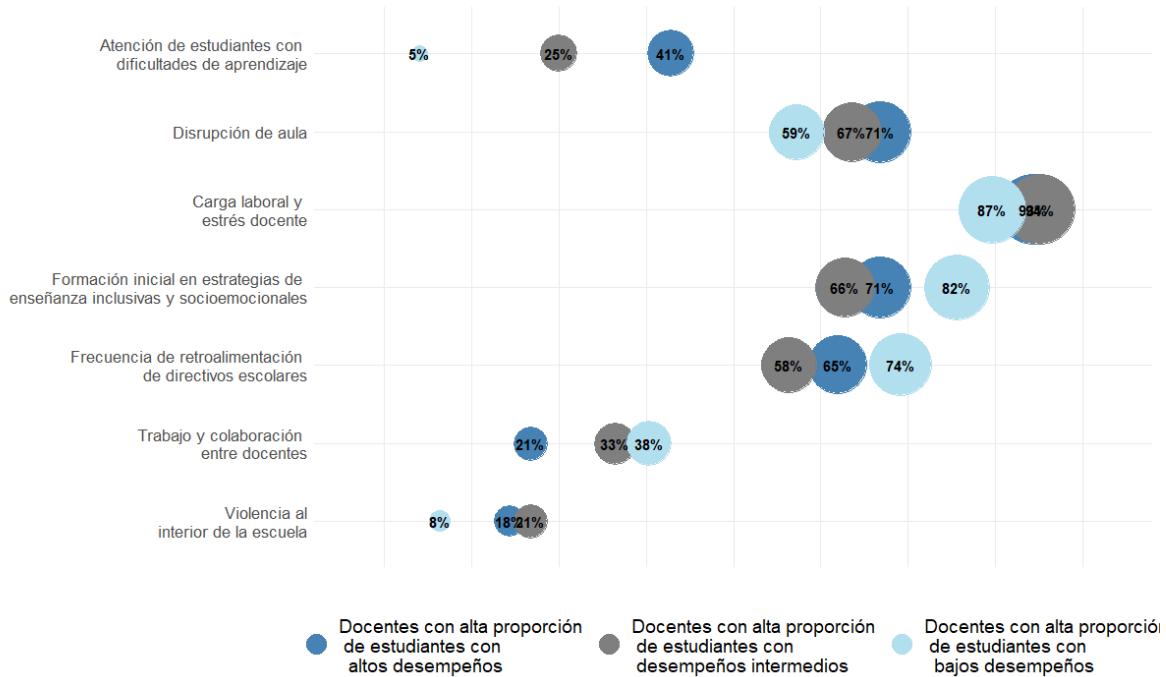
Las personas docentes en esta categoría, en menor proporción, trabajan colaborativamente con otros docentes (21%), a fin de enseñar de manera conjunta en una clase, observar clases de otros docentes y entregar retroalimentación, realizar planeamientos y diseñar evaluaciones de estudiantes en conjunto y organizar equipos para resolver temas de aprendizaje, disciplinarios u otros. Los docentes que atienden estudiantes del conglomerado 2 y 3, con proporciones de 33% y 38% de manera respectiva.

Asimismo, cabe indicar que una menor proporción (58%) de las personas docentes que atienden a estudiantes con bajos desempeños lectores reciben con frecuencia retroalimentación por parte de las personas directoras de los centros educativos, mientras que en el caso para quienes atienden a los estudiantes con desempeños intermedios o avanzados en lectura, la magnitud asciende a 65% y 74% de manera respectiva.

Finalmente destaca que en estos grupos cerca del 71% (docentes con estudiantes en conglomerado 2) y 82% (docentes con estudiantes en conglomerado 3) indican tener una mejor formación inicial en estrategias de enseñanza inclusiva y de aspectos socioemocionales, que las personas docentes que atienden el conglomerado 1 (66%).

Gráfico 4

Porcentaje de docentes que concentran altos puntajes en las escalas de características del centro educativo, según el conglomerado



Fuente: Elaboración propia con ERCE, 2019

## Afectación de los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura durante el 2021, según la percepción de las personas docentes

### Contextualización general

Las prácticas de lectura y escritura deben enmarcarse en situaciones reales de comunicación y responder a secuencias didácticas enlazadas con los conocimientos previos de los escolares y el año en que se inscriben. En este contexto, la planificación escolar segmenta los diferentes procesos que los conforman y los incorpora en los programas de estudio de español como contenidos curriculares secuenciados a lo largo de la escolaridad. De esta forma, se proyecta un perfil de salida por ciclo escolar y se espera que el estudiantado se apropie y consolide los diferentes peldaños que conducen hacia un lector y escritor competente.

Pese a la claridad teórica en política de lingüística educativa, en planes y programas oficiales, la realidad de las aulas dista de propuesto, tal como señala el séptimo Informe del Estado de la Educación (2019), documento en que se comprueba que los docentes de preescolar, primaria y secundaria siguen impartiendo clases sin integrar las nuevas metodologías y enfoques propuestos en los programas. En el caso de la Educación Primaria la situación se agrava pues un 50% del profesorado no considera relevante el programa de estudio como guía para impartir sus lecciones, aunado con una práctica lectora poco frecuente entre esos profesionales. (PEN, 2019)

Volviendo a la planificación de la lectura, en Costa Rica, comprende diferentes aspectos: decodificación y fluidez, lectura comprensiva y apreciativa, estrategias de comprensión de lectura -la idea principal- y desarrollo de hábitos de lectura mediante la lectura diaria.

A continuación, se detallan los procesos de decodificación y fluidez y lectura comprensiva y apreciativa, ambos ligados a los indicadores creados para la presente investigación, durante el período comprendido entre primero a cuarto año.

**Cuadro 4**

**Procesos de decodificación y fluidez según el Programa de estudio de español de I y II Ciclos**

Proceso	Año	Descripción
Decodificación / Fluidez	A Primero	Lectura de vocales, sílabas directas e inversas (sa, as) y palabras
	B Primero	Lectura de palabras formadas a partir de las consonantes y sílabas conocidas.
	C Primero	Lectura de oraciones y pequeños textos con precisión.
	D Segundo	Lectura oral de pequeños textos con una pronunciación y articulación adecuadas.
	E Segundo	Lectura de pequeños textos con precisión y velocidad adecuadas.
	F Segundo	Lectura de textos de extensión media con precisión y velocidad adecuadas.
Lectura en voz alta/fluidez	A Primero	Lectura de textos de extensión media con precisión, expresividad y entonación.
	B Primero	Lectura oral con una pronunciación, articulación, entonación y ritmo adecuados.
	C Primero	Lectura oral con precisión y expresividad, entonación, ritmo y pausas adecuadas.
	D Segundo	Lectura oral con precisión y expresividad entonación, ritmo, pausas y proyección de la voz de forma adecuada.
	E Segundo	Lectura oral de textos narrativos con precisión, entonación, expresividad y adecuada proyección de la voz.
	F Segundo	Lectura oral de textos expositivos con precisión, entonación, expresividad y adecuada proyección de la voz.

Fuente: MEP, 2013.

Respecto de la lectura comprensiva y apreciativa el desglose curricular es el siguiente:

- Primer año: a) comprensión literal de textos narrativos leídos por el docente, b) comprensión global de textos leídos por el docente, c) reproducción de textos leídos por el docente.
- Segundo año: a) identificación de elementos presentes en un texto narrativo, b) reconocimiento de elementos presentes en un texto narrativo, c) relación del texto narrativo leído con otros textos o contextos.
- Tercer año: a) comprensión literal de textos narrativos leídos por el estudiante (lectura silenciosa), b) comprensión global de textos leídos por el estudiante (lectura silenciosa), c) explicación del texto buscando relaciones con los conocimientos previos, d) en textos de opinión, se identifican las situaciones problemáticas, e) en textos de opinión, se identifican

las situaciones problemáticas y los argumentos que apoyan la posición del escritor, f) en textos de opinión, valora la posición del escritor, a partir de la consideración de sus argumentos.

Para este año escolar, en el desarrollo de la estrategia de comprensión de lectura “idea principal” se solicita lo siguiente: Comenta de forma oral las ideas principales de un texto leído de forma autónoma y distingue entre hechos y opiniones del autor.

- Cuarto año: a) en textos explicativos, identifica ideas temáticas, b) en textos explicativos, identifica ideas temáticas, causas y consecuencias de un hecho o evento, c) en textos explicativos, identifica ideas temáticas y establece relaciones de causa-efecto.

Sobre la base de la anterior secuenciación se extrajeron los conocimientos mínimos que conformaron el *indicador de pobreza de los aprendizajes* en el contenido *lectura* utilizado en la presente investigación, a saber:

**Cuadro 5**

Conocimientos mínimos en lectura considerados en el indicador de pobreza de aprendizajes

Área	Conocimiento
Convenciones	Decodificación: leer con precisión
	Decodificación/automatización: leer con fluidez
Comprensión literal	Reproducir oralmente el significado del texto.
	Reconocer el tema del texto leído
Comprensión global	Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído.
	Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2013.

Respecto de la escritura se retoman del programa de estudio de español los contenidos relativos a la producción textual, la escritura ortográfica y a la escritura como instrumento de comunicación curricular (escritura de textos solicitados por el docente). A continuación, se transcribe la secuenciación de la producción textual (MEP, 2013 y 2014)

- Primer año: a) escribe letras, sílabas y palabras, b) escribe oraciones con las palabras que conoce, c) *escribe oraciones y pequeños textos que comuniquen una idea con sentido.*
- Segundo año: a) **produce textos que comuniquen algún mensaje claro**, b) **escribe pequeños textos con párrafos interconectados con unidad temática**, c) **escribe y revisa los textos que se le solicitan.**
- Tercer año: a) reconoce de la estructura textual narrativa, b) reconoce la estructura textual explicativa, c) reconoce de la estructura textual descriptiva, d) produce varios párrafos interconectados con unidad temática y secuencia lógica al producir textos narrativos, e) **produce varios párrafos interconectados con unidad temática y secuencia lógica al producir textos descriptivos**, f) produce varios párrafos interconectados con unidad temática y



secuencia lógica al producir textos explicativos, g) produce varios párrafos interconectados con unidad temática y secuencia lógica al producir textos explicativos en los que se evidencien las relaciones de causa-efecto.

- Cuarto año: a) reconocimiento de la estructura textual argumentativa, b) produce textos con párrafos interconectados con unidad temática y secuencia lógica al producir textos argumentativos, se defienden ideas y se expresan opiniones, d) reconocimiento de la estructura textual explicativa, e) produce varios párrafos interconectados con unidad temática y secuencia lógica al producir textos explicativos sobre temas curriculares.

Respecto de la codificación, la escritura ortográfica y la puntuación externa (mayúscula inicial y punto final) se incorporan en los contenidos de primero y segundos años escolares.

Al igual que con el contenido curricular “lectura” la secuenciación del tratamiento didáctico de la escritura permitió configurar los conocimientos mínimos que conformaron el *indicador de pobreza de los aprendizajes* en escritura en dos líneas: convenciones/normas y funcionalidad comunicativa, tal como se muestra a continuación.

#### Cuadro 6

Procesos de escritura según el Programa de estudio de español de I y II Ciclos

Proceso	Descripción
Convenciones/normas	Codificación
	Estructura: inicio, desarrollo, cierre
	Ortográficas: mayúscula inicial y punto final
Funcionalidad comunicativa	Comunicar algo mediante la escritura
	Dar respuesta a las demandas del sistema escolar mediante la escritura

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2013.

Al concluir tres años de escolaridad se esperaba que el estudiantado de diez años muestre competencias y conocimientos mayores a los definidos en el indicador propuesto en esta investigación.

Tomando como base la contextualización curricular anterior, se analizan los datos obtenidos mediante la información oral brindada por una muestra de docentes de cuarto año escolar, durante el mes de febrero de 2022, respecto del nivel de entrada de sus grupos de estudiantes. Como preámbulo en la consideración de los datos, se resalta la importancia de que la mediación pedagógica en lectura y escritura conforme un ciclo articulado con las restantes habilidades lingüísticas: expresión oral y escucha, procesos no contemplados en esta investigación, pero de vital importancia para la comprensión de la competencia comunicativa del estudiantado.

### **73% de docentes indicó que más de la mitad de sus estudiantes se encontraban en situación de pobreza de aprendizajes durante 2022**

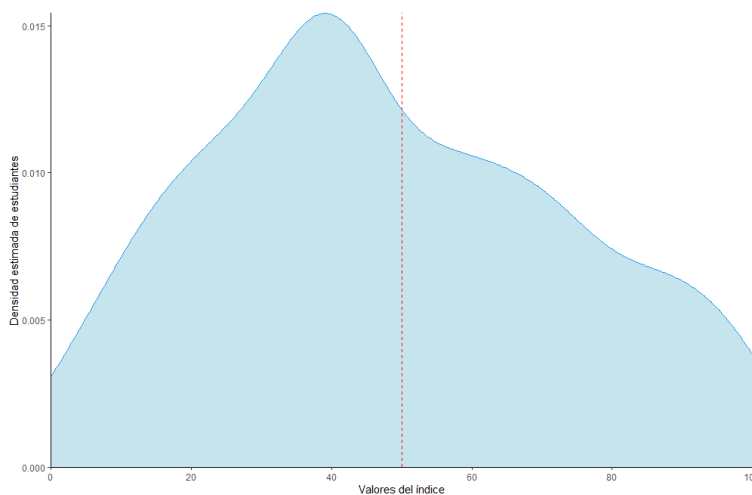
De acuerdo con los docentes encuestados, todos atendieron a estudiantes que se encontraban en situación de pobreza de aprendizajes durante 2022 y por tanto no alcanzaron los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura esperados para la población estudiantil de 10 años. Lo anterior es aún más crítico cuando se analiza la distribución de los estudiantes según el índice de situación de pobreza de aprendizajes construido.

Como se indicó en secciones previas de este informe el índice toma valores de 0 a 100, donde valores cercanos a 0 indican que las personas docentes encuestadas señalan que entre un 25% y 50% de sus estudiantes está en situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, por el contrario, valores cercanos a 100 indican que más del 50% sus estudiantes se encuentran en esa condición.

Según se observa en el gráfico 1 el 73% de los docentes encuestados indicó que más del 50% de sus estudiantes no cuenta con los aprendizajes fundamentales en lectura y escritura esperados.

#### **Gráfico 5**

Distribución de estudiantes en el índice<sup>a/</sup> de situación de pobreza de aprendizajes, según la percepción de docentes encuestados

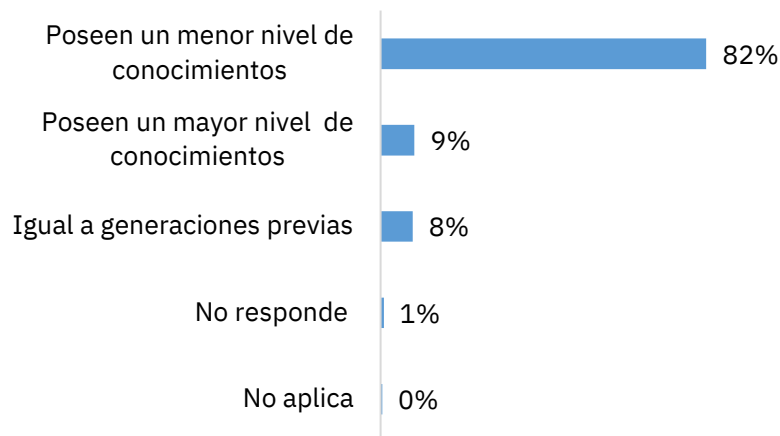


a/ El índice toma valores entre 0 y 100 y muestra, valores cercanos a 0 indican que las personas docentes encuestadas señalan que entre un 25% y 50% de sus estudiantes está en situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, por el contrario, valores cercanos a 100 indican que más del 50% sus estudiantes se encuentran en esa condición.  
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Los docentes también expresaron que el perfil de sus alumnos en 2022 en cuanto a dominios de lectura y escritura, con respecto al mostrado por estudiantes de generaciones anteriores era deficiente. Según se muestra en el gráfico 6, el 82% indicó que presentaban menores conocimientos en lectura y escritura, mientras que solo el 9% señaló que tenían mayores conocimientos al mostrado por generaciones previas.

**Gráfico 6**

Nivel de conocimientos en lectura y escritura de los estudiantes de cuarto año en 2022 con respecto al mostrado por generaciones previas, según la percepción docente



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Para profundizar en la comprensión de estos resultados a continuación se abordan los procesos fundamentales en la lectura y la percepción docente en cuanto al logro o desarrollo de cada uno de ellos.

***Los procesos de codificación y decodificación con precisión no se han logrado consolidar en el cuarto año***

Si bien leer y escribir son dos procesos fundamentales en la dinámica escolar y se articulan en el proceso didáctico se analizan por separado, a fin de evidenciar cuáles son las mayores fortalezas o debilidades en los escolares, en opinión de sus docentes.

No obstante, lo señalado el proceso inicial correspondiente a la codificación y decodificación del código alfabético (dos rostros del mismo proceso) se valoran de forma conjunta, pues en la mediación didáctica en primero y segundos años se trabajan de forma paralela: uno sustenta la consolidación del otro y a la inversa.

**Cuadro 7**

Distribución del profesorado que labora en escuelas ubicadas en la GAM, según los aprendizajes mínimos alcanzados en decodificación y fluidez de sus estudiantes

Indicadores	Conocimiento	Resultados en opinión del profesorado
Escribir con ortografía silábica un texto dictado por el docente	Código alfabético: codificación	El 62,79% no codifica adecuadamente. El 37,20% escribe con ortografía silábica.
Leer con precisión un texto breve que incluya palabra de todo tipo de sílabas (simples y complejas).	Código alfabético: decodificación	El 54,27% lee con precisión. El 45% tiene deficiencias en la lectura con precisión.

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Por escritura con ortografía silábica se entiende aquella que reproduce fielmente la conformación silábica de la palabra, por ejemplo, si al escolar se le pide que escriba “Mi país es grande” y lo que escribe es “Mi país es gande”, significa que no ha incorporado la secuencia silábica grV; por tanto, comete un error de imprecisión. En vista de que los datos recopilados no permiten conocer el detalle de la situación particular de cada niño, se hace necesaria una investigación diagnóstica específica que ofrezca datos curriculares para atender las especificidades requeridas. Un proceso similar sucede con la precisión al leer. Ante el texto “Mi país es grande”, el escolar podría leer sustituyendo alguna letra, por ejemplo “Mi baís es grande”.

De acuerdo con los porcentajes obtenidos en las respuestas de los docentes, los procesos de codificación y decodificación con precisión no se han logrado consolidar completamente a la altura del cuarto grado inicial. La escritura en su proceso inicial (aprendizaje y consolidación del código alfabético) no es del dominio del 62% de los escolares, y la lectura sin errores de sustitución de letras no es lograda por el 54% del alumnado. La gravedad de esta situación es que ese porcentaje de niños y niñas no puede acceder de forma autónoma a la lectura comprensiva de los materiales curriculares que requiere para responder a la demanda escolar. En consecuencia, esta población requerirá de una atención individualizada para completar ese proceso, de lo contrario corre el riesgo de ser víctima del sistema de reprobación escolar, que oculta, algunas veces, la ineficacia del sistema de responder a la coyuntura particular de enseñanza, de aprendizaje o a una situación eventual, depositando la responsabilidad en el propio niño o niña sin atender sus necesidades particulares.

### ***57% estudiantes muestran una competencia lectora inferior a su nivel educativo al iniciar tercer año, 2022***

Los procesos de comprensión de lectura se trabajan desde el preescolar en forma oral, como parte del desarrollo de la competencia comunicativa, hasta que concluye la escolaridad secundaria. Durante los primeros estadios de desarrollo el proceso didáctico comprende tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En el primero, se crean las expectativas y se focaliza la atención; en el segundo, se lee y hace énfasis a aquello que el docente proyecte previamente y; en el tercero, se valora la comprensión de lo escuchado. Todo este proceso sujeto a la lectura en voz alta del docente, dirigida hacia los niños y niñas.

Como parte de este proceso la mediación pedagógica se orientará hacia la búsqueda de la comprensión, atendiendo al proceso gradual que esta implica. Así podría esperarse una comprensión literal, global, inferencial, crítica o de otro tipo. Es oportuno recordar que la comprensión está ligada al desarrollo lingüístico general del estudiante (competencia léxica, conocimiento del tema abordado y motivación) y a la mediación pedagógica en sí misma (capacidad del docente de atraer la atención del estudiantado y emocionar con el desarrollo de la actividad propuesta).

Durante las primeras experiencias el docente buscará asegurarse de que el estudiantado reproduzca oralmente lo escuchado y que capte el tema global del texto leído. Más adelante que logre manipular el texto y establezca diferencias entre hechos y opiniones, por citar un ejemplo. Además de que se automonitoree y logre identificar aquello no comprendido.

Respecto de los indicadores valorados:

- Leer con una fluidez que le permita la comprensión de las ideas presentadas por el autor. Comprensión literal y decodificación
- Reproducir oralmente el significado del texto. Comprensión literal.
- Reconocer el tema del texto leído. Comprensión literal.
- Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído. Comprensión global.
- Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido. Comprensión global.

Los datos obtenidos a partir de la consulta a docentes señalan que el 57,35% de los niños muestran una competencia lectora inferior a su nivel educativo y edad, tal como se consigna en el siguiente gráfico.

**Gráfico 7**

**Distribución del profesorado que labora en escuelas ubicadas en la GAM, según los aprendizajes mínimos alcanzados en decodificación y fluidez de sus estudiantes**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Un dato significativo es la clara concordancia en las respuestas de los docentes, pues al no lograrse una fluidez de lectura no se identifica, por consiguiente, el tema central ni se expresa el significado global del texto y no se logra la distinción entre hechos y opiniones.

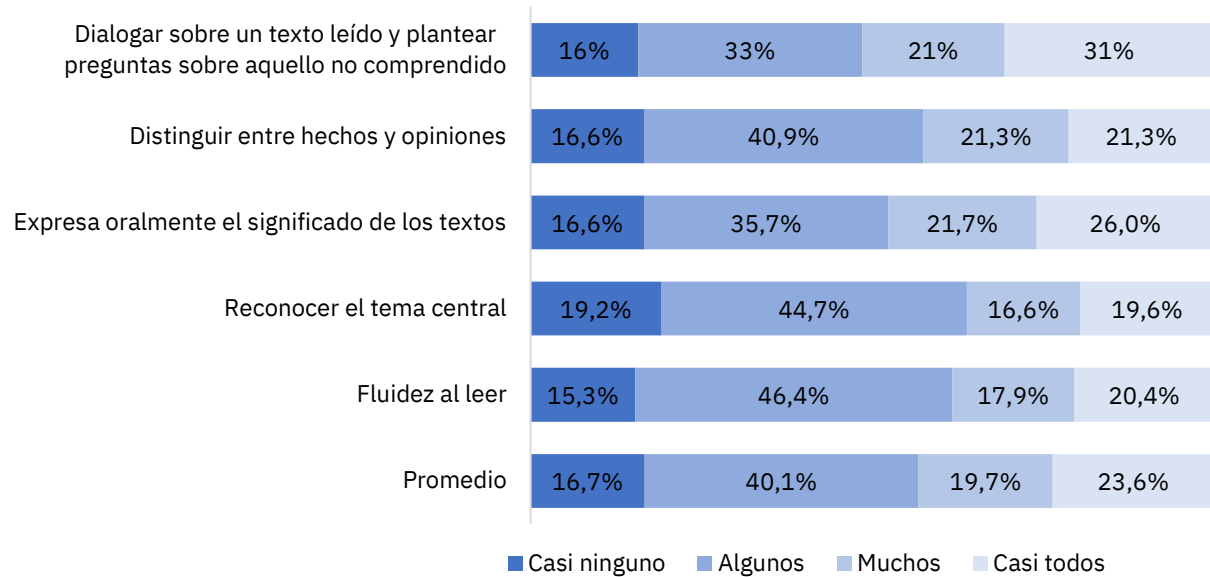
Al respecto, al contemplarse los rubros de “Ninguno o casi ninguno” y “Algunos”, se identifican dos indicadores con los resultados más desalentadores en relación con la lectura, en este caso el indicador “Fluidez al leer” con un porcentaje de 59.69% y por otro lado, “Reconocer el tema central del texto”, con un promedio de 60.07%

En suma, los datos muestran que efectivamente la pobreza de los aprendizajes en el contenido curricular de lectura es una realidad para la población infantil de diez años, situación que urge resolver de inmediato.

Por su parte, los docentes de zonas vulnerables señalan que el 56,8% de sus alumnos muestra una competencia lectora por debajo de su nivel educativo y edad, tal como se consigna el siguiente gráfico.

**Gráfico 8**

**Distribución del profesorado que labora en escuelas ubicadas en zonas vulnerables, según los aprendizajes mínimos en lectura**



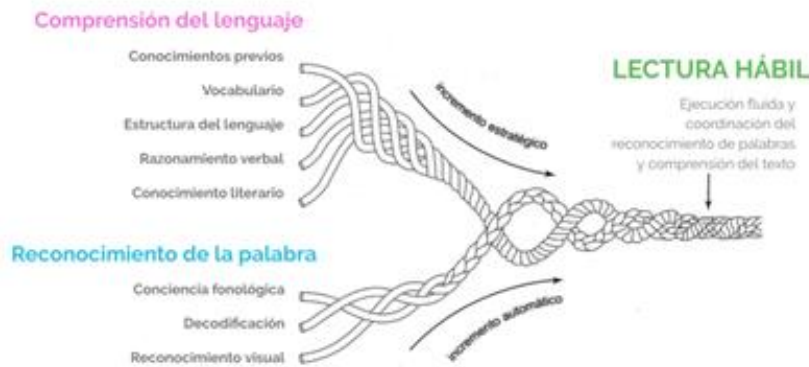
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Tal como se consigna en la tabla anterior, la fluidez de lectura es uno de los indicadores con resultados menos favorables, dato asociado al hecho de que esta población escolar tiene serias dificultades para acceder al tema central y, en general, a la globalidad de la comprensión del texto.

Asimismo, considerando los rubros de “ninguno o casi ninguno” y “algunos”, los indicadores más empobrecidos son “fluidez al leer” con un porcentaje de 61,70% y “reconocer el tema central del texto”, con un promedio de 63,83%. Esos datos que indican pobreza de los aprendizajes en la lectura son semejantes a los expresados por los docentes del Gran Área Metropolitana. Lo mismo sucede con el indicador “distinguir entre hechos y opiniones de un texto”, pues es deficitario en ambos grupos.

Esas debilidades en el proceso de lectura, con implicaciones sustantivas en el desempeño del currículum escolar, se analizan en el contexto del modelo de la cuerda de la lectura, propuesta por Scarborough (2001), descrita en la figura 2.

Figura 2  
Adaptación Modelo de la cuerda



Fuente: Montesinos, 2019 y Scarborough, 2001.

Este modelo teórico que señala que un lector competente que desarrolla una lectura hábil (con fluidez lectora y la comprensión global del texto) requiere de la interacción de dos grandes componentes: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de la palabra.

La primera se relaciona con el vocabulario, el conocimiento de mundo, las tipologías textuales, las figuras literarias y la metacognición, los cuales funcionan como elementos estratégicos en el acto de leer. Por otro lado, dentro de los elementos que tienen como objetivo buscar la automatización de la lectura, se visualizan los del segundo componente, en cuanto a la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual.

Analógicamente ambos componentes y sus elementos se entrelazan entre sí, para favorecer el aprovechamiento óptimo del proceso de lectura. En caso de que uno o varios de los hilos de la cuerda no se entretrejen con los demás ocasiona que el acto de lectura se afecte, dando como resultado una lectura poco habilidosa y con pocas posibilidades de desarrollar la comprensión textual.

Es importante destacar que el Programa de Estudio de Español (MEP, 2014), en la fundamentación de los *principios básicos para el aprendizaje de la lectoescritura*, contempla el desarrollo de la conciencia fonológica y el dominio del código alfabético como bases del proceso inicial de la lectura y la escritura. Esa consideración teórica ha impulsado las prácticas docentes orientadas, acertadamente, hacia el desarrollo de actividades en las que se busca la asociación de fonemas y grafemas: punto de partida para el desarrollo de la lectoescritura inicial.

Desde la implementación del programa de estudio actual, el Ministerio de Educación ha realizado diversos procesos de capacitación y ha dispuesto materiales graduados tendientes a fortalecer la didáctica de este primer nivel de la lectoescritura inicial. En esa misma línea, es abundante el material disponible a nivel nacional e internacional para facilitar la asociación del binomio fonema-grafema y posibilitar el acceso al principio alfabético.

No obstante, el material requiere de una mediación pedagógica facilitadora, pronta y oportuna, a fin de que los escolares automaticen ese ensamblaje fonético para la lectura fluida y la comprensión de palabras, oraciones y textos, y, por ende, cuenten con las competencias necesarias para continuar con los procesos de comprensión siguientes.

Al respecto, Dehaene (2015) explica que la lectura es un proceso complejo, que debe ser enseñado y modelado por el docente, sobre todo porque su aprendizaje no es espontáneo o natural, debe ser totalmente explícito y revertido mediante situaciones significativas. Este autor menciona siete principios fundamentales que permiten concretar el desarrollo de la lectura a lo largo de la escolaridad:

- Enseñanza explícita del código alfabético: implica la asociación fonema y grafema.
- Progresión racional: organización de los fonemas y grafemas que se desarrollarán en el proceso, así como de los ejercicios y ejemplos que se modelarán de acuerdo con unidades mínimas explicitadas.
- Aprendizaje activo que asocia lectura y escritura: la escritura se visualiza como una extensión y consolidación de la lectura, por lo tanto, son procesos cognitivos que se abordan de manera paralela.
- Transferencia de lo explícito a lo implícito: el lector principiante en un determinado momento del proceso dejará de enfocarse en la decodificación para lograr una lectura más fluida y por ende comprensiva.
- Racionalidad de los ejemplos y los ejercicios: no se proponen palabras u otros ejercicios cuyas fonemas, letras y sílabas no se han explicitado de manera previa a los niños.
- Principio activo, de atención y de disfrute: el docente debe siempre crear en el aula un ambiente que estimule leer y escribir.
- Adaptación del nivel del niño: los materiales deben ser diversos de acuerdo con las necesidades del niño. Es muy importante la evaluación sistemática de los logros y desaciertos del proceso.

Los principios expuestos fundamentan la propuesta ministerial de lectura y escritura, según se lee en el marco teórico y desarrollo curricular de los programas actuales de español, pero no se ha logrado su óptima apropiación por parte del profesorado.

En suma, urge movilizar las prácticas de aula renovándolas con una visión integradora y gradual, en la cual la decodificación y codificación iniciales sean consideradas parte de un conjunto de subprocesos que conduzcan hacia la comprensión lectora y la producción escrita situada.

### ***63% de estudiantes exhiben una competencia en el área de escritura inferior a su nivel educativo***

La escritura al igual que la lectura no son aprendizajes no naturales que requieren de una mediación didáctica específica. Particularmente, para aprender el código escrito se requiere de una instrucción directa, modelaje y andamiaje.

El proceso inicia con el aprendizaje de la codificación -del fonema al grafema- para producir gráficamente las palabras, las oraciones y los textos. Se espera que un niño de primer año logre,



al menos, la escritura de oraciones sencillas, para que posteriormente en los siguientes años escolares, esas estructuras sean ampliadas y profundizadas hasta constituirse en párrafos y estas en textos que responderán de manera graduada a los criterios de cohesión, coherencia y normativa.

La construcción de los textos en la escuela debe responder a las etapas de planificación, textualización y revisión, graduadas según los conocimientos y objetivos propios del año escolar. Esos aprendizajes requieren de modelaje y actividades concretas para que respondan de manera sistematizada a la evolución de las competencias escritoras de los niños a través de los años escolares.

La escritura en su concreción reproductiva o productiva es demanda de una serie de habilidades psicomotrices, lingüísticas y cognitivas, que deben contemplarse para garantizar su adecuado aprendizaje. Al respecto, Cuetos Vega (2009) menciona que la escritura es una actividad tan compleja, que hace necesaria la intervención de todas las áreas del cerebro para la realización de sus diversos procesos: la planificación, las estructuras sintácticas, la recuperación léxica y los procesos motores.

La complejidad del proceso escritural implica de habilidades y destrezas en la lateralidad, la direccionalidad, la espacialidad, la resolución de patrones y secuencias, la coordinación visomotora, la discriminación visual, el desarrollo de la conciencia fonológica, la planificación de las ideas, el conocimiento de las tipologías textuales, la implementación de la normativa, la cohesión y coherencia, entre otros aspectos.

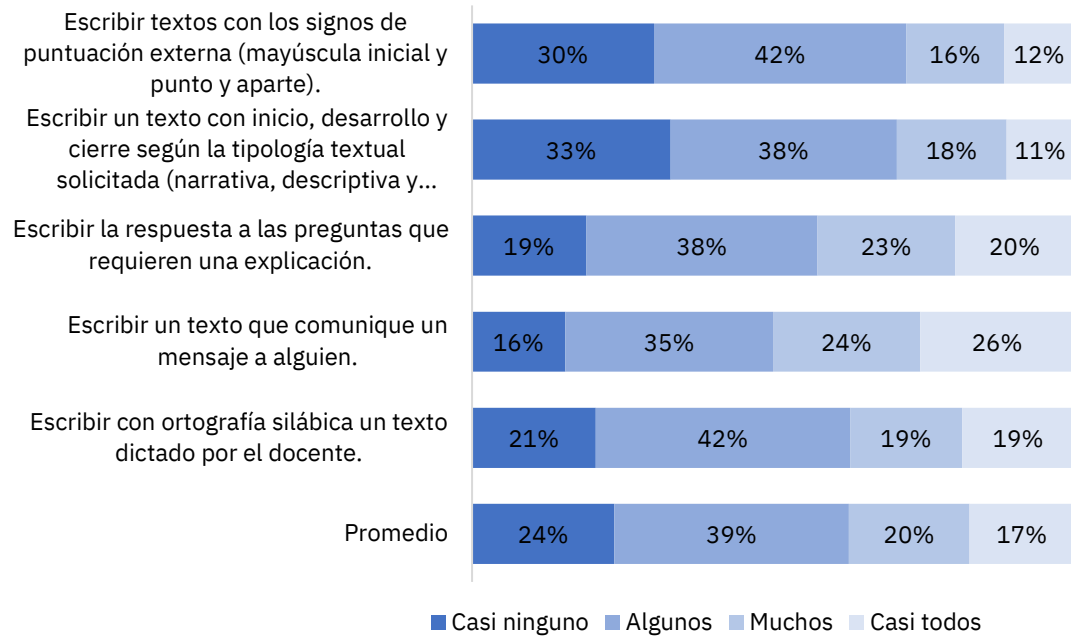
En relación con la escritura, los indicadores valorados en este estudio fueron los siguientes:

- Escribir con ortografía alfabética un texto dictado por el docente.
- Escribir un texto que comunique un mensaje a alguien.
- Escribir la respuesta a las preguntas que requieren una explicación.
- Escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada (narrativa, descriptiva y expositiva).
- Escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte).

Los datos obtenidos a partir de la consulta a docentes que laboran en la GAM señalan que 62,6% de los niños muestran una competencia en el área de la escritura inferior a su nivel educativo y edad, tal como se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 9

Distribución del profesorado que labora en escuelas ubicadas en la GAM, según los aprendizajes mínimos en escritura



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Al respecto, hay una clara correlación entre los resultados obtenidos, pues si la población escolar tiene dificultades con la escritura ortográfica de las palabras, así como el uso adecuado de la puntuación, realmente no podrá responder a la escritura coherente de un texto de acuerdo con las características de la tipología que le solicita el docente.

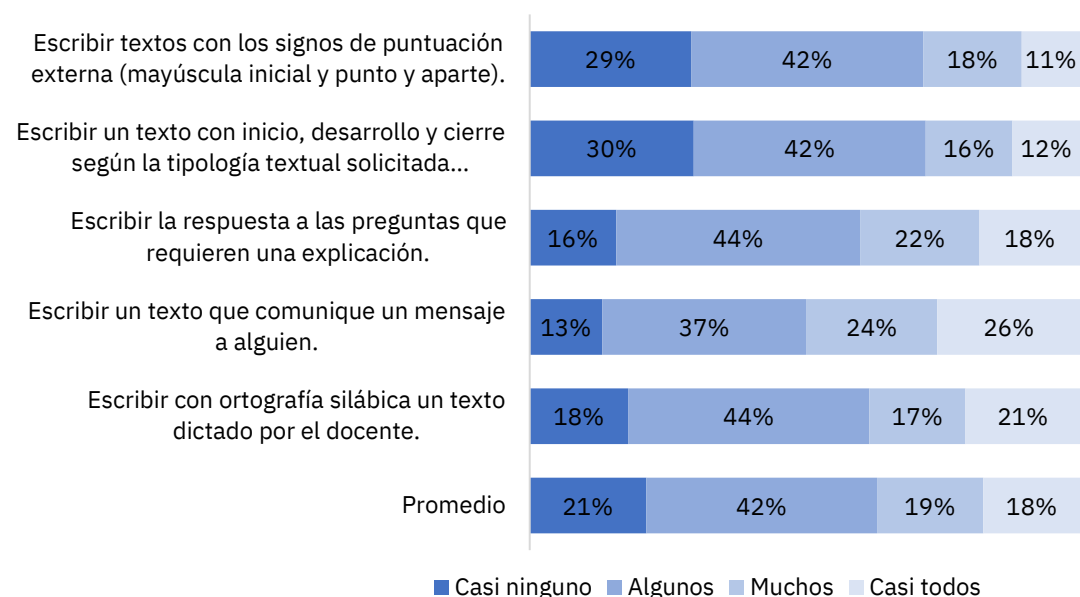
De hecho, considerando los rubros de “ninguno o casi ninguno” y “algunos”, se presentan dos indicadores con los resultados más desalentadores en relación con la escritura, en este caso “escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada (narrativa, descriptiva y expositiva)”, con un promedio de 70,6% y “escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte)” asociado con un 72,1%.

Particularmente, los datos reflejan pobreza de aprendizajes, en relación con esta habilidad lingüística, situación que debe atenderse con urgencia, a través de una intervención formativa que involucre la atención a estas debilidades propias de la producción textual.

En relación con los datos obtenidos a partir de la consulta a docentes que laboran en zonas vulnerables se presenta que 63,06% de los niños poseen una competencia en el área de la escritura inferior a su nivel educativo y edad, tal como se presenta el siguiente gráfico.

Gráfico 10

Distribución del profesorado que labora en escuelas ubicadas en zonas vulnerables según los aprendizajes mínimos en escritura



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

En esos datos es posible afirmar que esta población escolar tiene dificultades en la realización de la escritura convencional de las palabras, lo cual influye notablemente en el bajo desempeño para la construcción de un texto con puntuación y de acuerdo con la tipología textual a la que debe responder.

Asimismo, al promediarse los rubros de “ninguno o casi ninguno” y “algunos”, se evidencia que los dos indicadores con los promedios más desfavorables son “escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada (narrativa, descriptiva y expositiva)”, con un promedio de 71,9% y un 71,5% en relación con “escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte).

Igualmente, estos datos de escritura en las zonas vulnerables se interpretan como pobreza de aprendizajes y se ubican por debajo de los obtenidos en la GAM, por una leve diferencia porcentual.

Por otro lado, al confrontar los datos de escritura de la GAM y de las zonas vulnerables se evidencia que esos resultados comparados con los de la lectura son aún más preocupantes.

En este caso, los indicadores “escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada”, “escribir textos con los signos de puntuación externa” y “escribir con ortografía silábica un texto dictado por el docente” muestran los resultados más negativos, y, por otra parte, se evidencia el poco dominio que tiene la población escolar en cuanto a la codificación.

Los resultados anteriores justifican la solicitud de un abordaje urgente: individual e integral de los componentes relacionados con la escritura, a fin de que se garantice una instrucción oportuna, por etapas, graduada y pertinente.

Se hace necesaria, en consecuencia, una mediación pedagógica explícita del código, la lectura de diversos temas para acrecentar el vocabulario, el uso de organizadores gráficos, del análisis de las características de los textos, la escritura modelada por el docente y la gestión de la corrección de los escritos, entre otras.

Cuetos Vega (2009), al referirse al aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos que se integran y se correlacionan, señala que estas actividades cognitivas comparten procedimientos y conocimientos, como, por ejemplo, cuanto más información se tenga sobre un tema se facilitará la comprensión lectora y la producción escrita. Sin embargo, no todos los procesos son comunes, por lo que es imprescindible clarificar sus diferencias en la enseñanza. Por ejemplo, las reglas fonema-grafema y grafema-fonema conviene enseñarlas al mismo tiempo, pero mostrando los aspectos diferentes en aquellas que no tienen una correspondencia biunívoca, este es el caso de la letra "k" solo tiene un fonema /k/, sin embargo, el fonema /k/ se puede escribir de tres formas diferentes: k, qu y c (con las vocales a, o, u).

### **Perfiles de estudiantes según la pobreza de aprendizajes en lectura y escritura**

Como se evidenció en la sección anterior, los resultados obtenidos desde la percepción de los docentes mostraron que todos los docentes encuestados atendieron estudiantes de 10 años con pobreza de aprendizajes. Sin embargo, esta información no permite saber cuál es el grado de profundidad de esta problemática, por esta razón, se realizó un análisis de conglomerados con el objetivo de construir perfiles específicos y diferenciados según la cantidad de estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes que atienden los docentes con la finalidad de detectar grupos de estudiantes que comparten similitudes y factores en común, que ayuden a comprender mejor la situación que enfrentan con estrategias diferenciadas y que favorezcan, a su vez el diseño de políticas públicas.

A partir de los datos obtenidos de las encuestas aplicadas que recopilan la percepción docente, se realizó un análisis de conglomerados que permitió identificar tres grupos:

- Conglomerado 1: Docentes con baja proporción de estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes
- Conglomerado 2: Docentes con moderada proporción de estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes
- Conglomerado 3: Docentes con alta proporción de estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes

En la figura 3 se presentan las características principales de cada grupo. El número dos y tres aglutina al 70% de las personas docentes encuestadas y dan cuenta del rezago de los aprendizajes fundamentales de los estudiantes de cuarto año, en opinión de los docentes. Es

decir, que en sus clases más de la mitad de sus estudiantes se encontraban situación de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura.

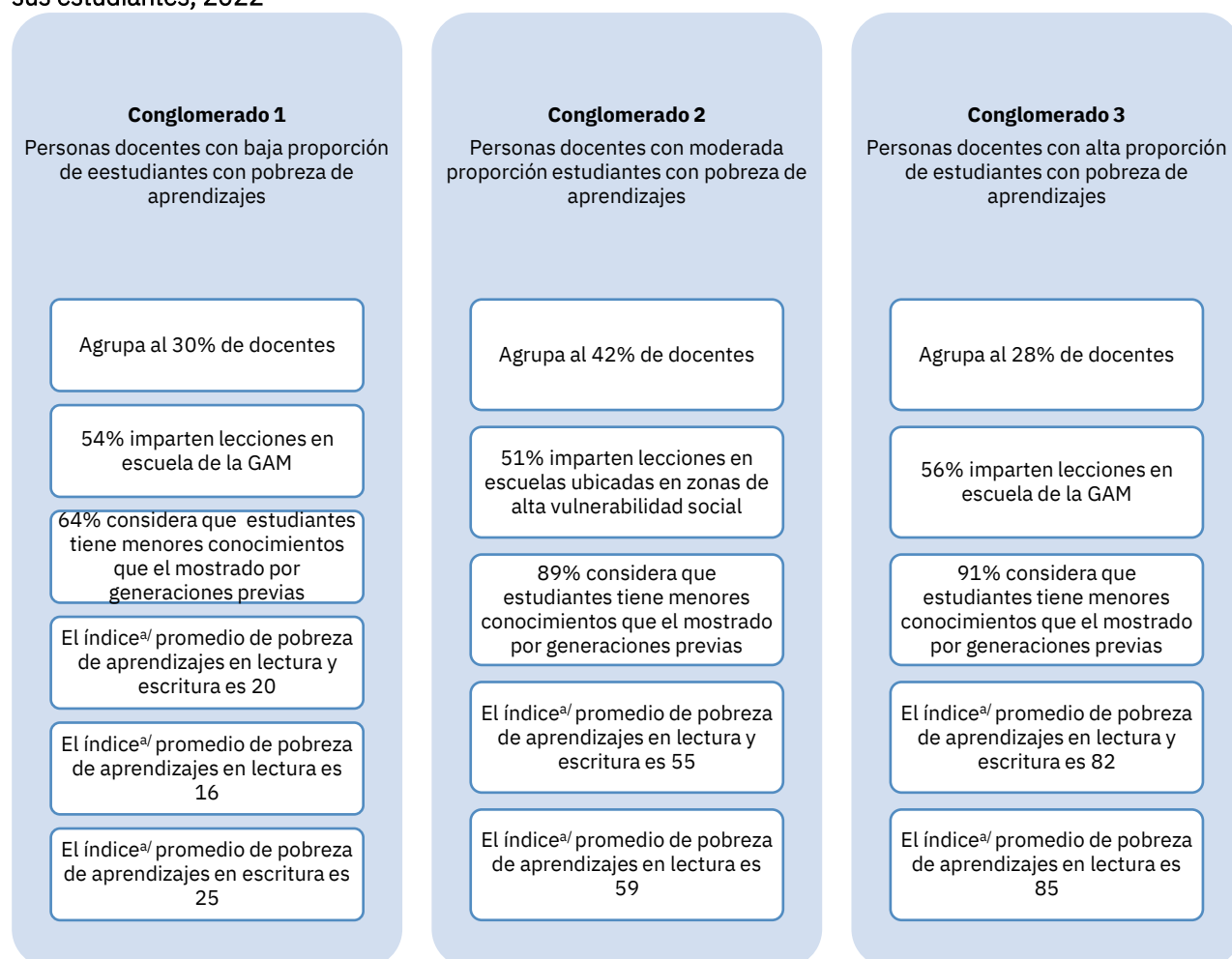
Si bien el conglomerado uno es el de menor desventaja, es importante considerar que para el año escolar 2022 toda la población estudiantil de 10 años debería contar condiciones didácticas que optimicen sus aprendizajes básicos en lectura y los procesos que esta conlleva. Una situación especialmente preocupante en los conglomerados 2 y 3 donde prácticamente todos los estudiantes presentaron rezagos importantes en lectura y escritura.

Un aspecto por destacar es la similitud en la pobreza de los aprendizajes de lectura en ambos tipos de instituciones encuestados. Podría señalarse que los rezagos en lectura son generales en el país para la población de cuarto año inicial, sin embargo, esto requiere de estos posteriores dado que en el país se ha documentado ampliamente que los estudiantes que asisten a centros rurales o en zonas de desventajas tienden a presentar un menor rendimiento académico con respecto a quienes si estudian en el GAM.

Adicionalmente, se muestra que en todos los casos se presentan mayores rezagos en los aprendizajes básicos en escritura, incluso en el conglomerado 1 que muestra los mejores resultados.

Figura 3

Perfil de personas docentes de estudiantes de cuarto año según la situación de pobreza de aprendizajes de sus estudiantes, 2022



a/ El índice toma valores entre 0 y 100 y muestra, valores cercanos a 0 indican que las personas docentes encuestadas señalan que entre un 25% y 50% de sus estudiantes está en situación de pobreza de aprendizajes en lectura, escritura o ambas, por el contrario, valores cercanos a 100 indican que más del 50% sus estudiantes se encuentran en esa condición.

Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

### **Estudiantes en situación de pobreza de aprendizajes tienen desventajas de acceso a materiales, prácticas de lectura y recursos tecnológicos en sus hogares, según los docentes**

Con información de las encuestas realizadas fue posible describir algunas características del contexto familiar y socioemocional de la población estudiantil en cada uno de los grupos, según la perspectiva de las personas docentes. En el gráfico 5 se presenta el porcentaje de docentes que indica que algunos o casi ninguno de sus estudiantes tienen disponibilidad de recursos y prácticas de lectura, así como disponibilidad de recursos tecnológicos e internet de buena calidad en los hogares de sus estudiantes.

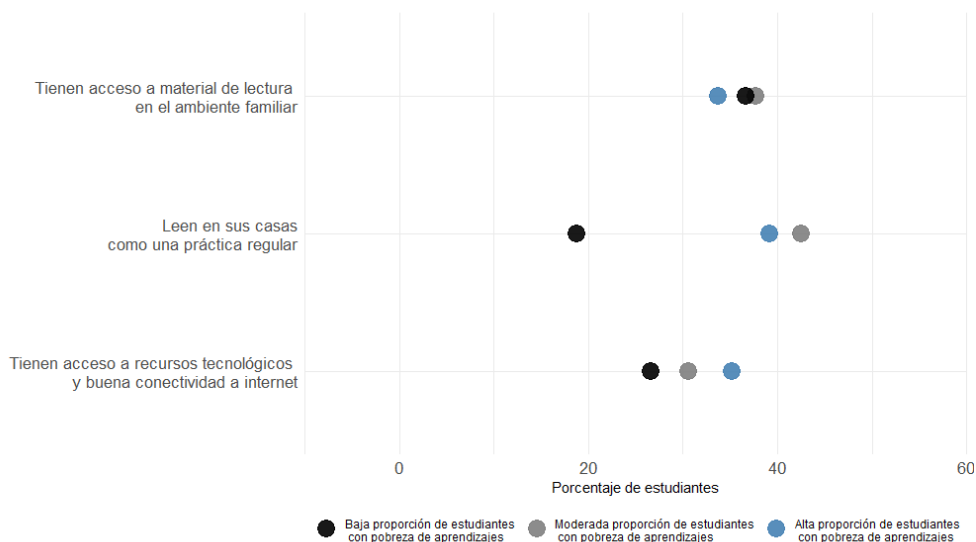
Al respecto, como se observa, el conglomerado 3 donde se ubican los estudiantes con alta incidencia de pobreza de aprendizajes cerca del 50% indica que menos de la mitad (ninguno, casi ninguno o algunos) tienen acceso a materiales de lectura y el 60% leen como práctica regular en el hogar.

Los otros conglomerados, con baja y moderada incidencia, tienen una mayor cantidad de docentes (entre 83% y 89%) que se señala que ninguno o solamente algunos de sus estudiantes poseen materiales y prácticas de lectura en sus hogares.

Finalmente, entre el 70% (en el conglomerado de alta incidencia de pobreza de aprendizajes) y 80% (en los grupos con baja y moderada incidencia) señala una alta carencia de recursos electrónicos en el hogar, pues indicaron que algunos o casi ninguno de sus estudiantes contaba con ellos.

### Gráfico 11

Porcentaje de docentes con menos de la mitad<sup>a/</sup> de estudiantes que poseen materiales de lectura y recursos tecnológicos en su contexto familiar. 2022



a/ Se agrupan las categorías ninguno o casi ningunos (menos del 25% grupo y algunos (entre un 25% y 50% del grupo) señalado por los encuestados.

Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

### **Mayor incidencia de ansiedad en estudiantes con situación de pobreza de aprendizajes**

La información recopilada permitió, además, conocer la perspectiva de los docentes en cuanto al clima o interrupción de aula y el comportamiento de ansiedad y *bullying* entre estudiantes. Los resultados se presentan en el gráfico 12.

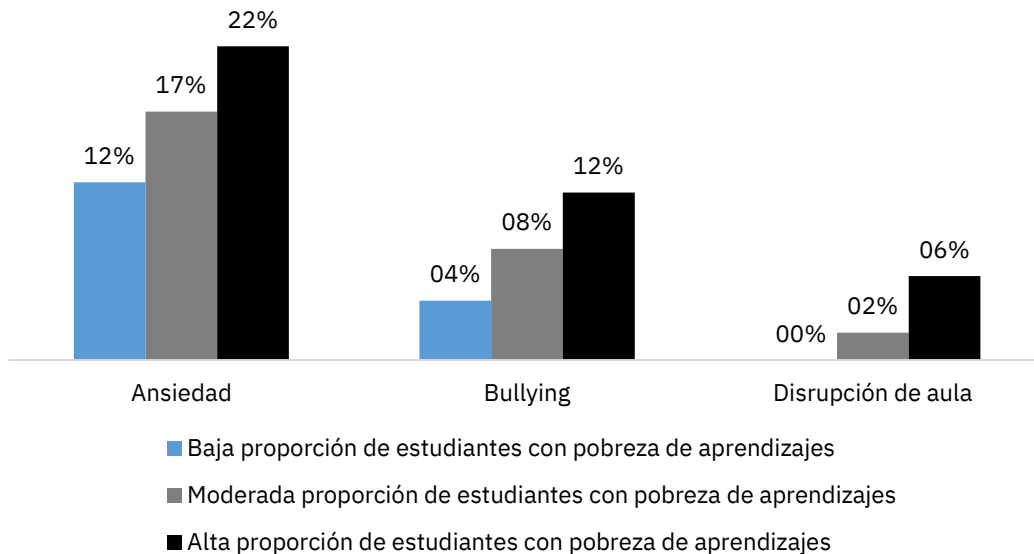
Respecto del clima del aula (valorado a partir de los criterios presencia o ausencia de ruido o desorden, poca capacidad de escucha del estudiantado y dificultades para iniciar las lecciones

con prontitud y armonía), el profesorado entrevistado afirma que es bastante bueno: el alumnado muestra disposición para participar en las actividades de aprendizaje propuestas.

En cuanto a los factores de ansiedad y *bullying*, si bien la proporción docentes con estudiantes que presentan mayoritariamente estos comportamientos es menor al 20%, se puede notar una mayor incidencia en el conglomerado donde prevalecen los bajos desempeños en lectura y escritura: 22% para el caso de estudiantes que presentan constantes comportamientos de ansiedad y 12% en los que prevalecen los comportamientos de acoso y *bullying* hacia otros estudiantes.

Gráfico 12

Porcentaje de docentes según la prevalencia de factores socioemocionales en el aula, según el conglomerado. 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

### ***Prevalecen brechas de acceso a materiales de lectura y recursos tecnológicos en estudiantes de escuelas ubicadas en zona de alta vulnerabilidad socioeconómica***

Como se mostró al inicio de esta sección, en general el país enfrenta un desafío importante para mejorar el desempeño de la población estudiantil en cuanto a sus aprendizajes básicos en lectura y escritura. A esta circunstancia se suma un desafío adicional: atender las brechas que persisten entre las regiones centrales y periféricas del país en factores claves para disminuir la pobreza de aprendizajes.

Para profundizar en esto, se realizó un análisis para identificar brechas en los conglomerados considerando la ubicación del centro educativo al que asisten (GAM o en zona de alta vulnerabilidad económica y social).

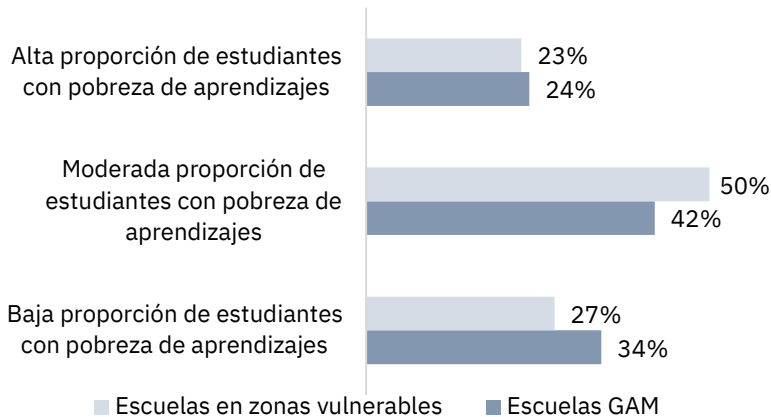


Un primer hallazgo muestra que en conglomerado 2, caracterizado por docentes que manifestaron tener a su cargo una proporción moderada (entre el 25% y 50%), una mayor incidencia. Según se observa, cerca del 50% del profesorado que imparte lecciones en escuelas ubicadas en zonas vulnerables indicó que sus estudiantes tenían menores conocimientos en lectura y escritura la mostrado por generaciones previas bajo su cargo. Este porcentaje es del 42% para docentes que imparten en centros educativos de la GAM.

En segundo lugar, se encuentra el grupo de docentes que atiende a una baja proporción (0% y 25%) de estudiantes con pobreza de aprendizajes, el 34% de quienes imparten en la GAM consideran que sus estudiantes tienen conocimientos inferiores a los mostrados por generaciones previas, mientras que en el caso de las zonas vulnerables la proporción es del 27%.

### Gráfico 13

Porcentaje de docentes que indica que sus estudiantes tienen menores conocimientos a los de generaciones previas, según el conglomerado. 2022



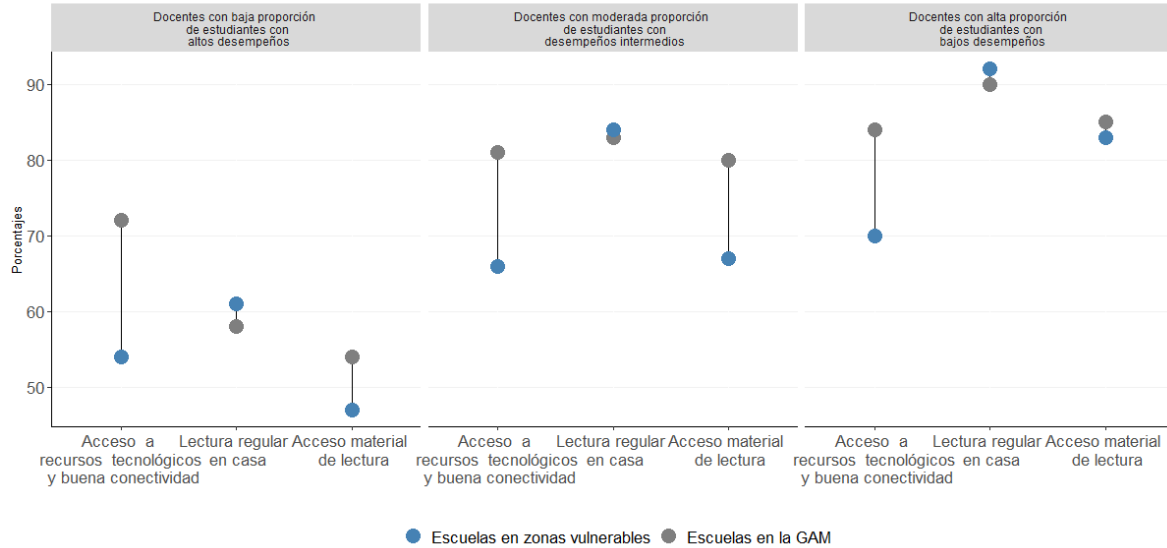
Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

También fue posible analizar las características del entorno familiar indagadas en la encuesta considerando el conglomerado y la ubicación de la escuela. Según se muestra en el gráfico 14, en todos los casos prevalece una brecha importante en cuanto al acceso a recursos tecnológicos, siendo mayor para el caso de los estudiantes que asistente a escuelas de la GAM. Esta brecha es mayor en el conglomerado de docentes que atienden una alta proporción de estudiantes con pobreza de aprendizajes, solo el 50% indicó que cerca de la mitad de sus estudiantes tiene acceso a recursos tecnológicos y buena conectividad a internet, mientras que el caso de la GAM el 80% indicó que cumplía esta condición.

En el caso del material de lectura, de acuerdo con la percepción de docentes consultados, sucede un comportamiento similar. En general, una mayor proporción de docentes en el GAM indicó que menos de la mitad de sus estudiantes tienen acceso a material de lectura en sus hogares, mientras que en los centros ubicados en zonas vulnerables la proporción de docentes fue menor.

Gráfico 14

Porcentaje de docentes con menos de la mitad<sup>a/</sup> de estudiantes que poseen materiales de lectura y recursos tecnológicos en su contexto familiar, según la ubicación de la escuela. 2022

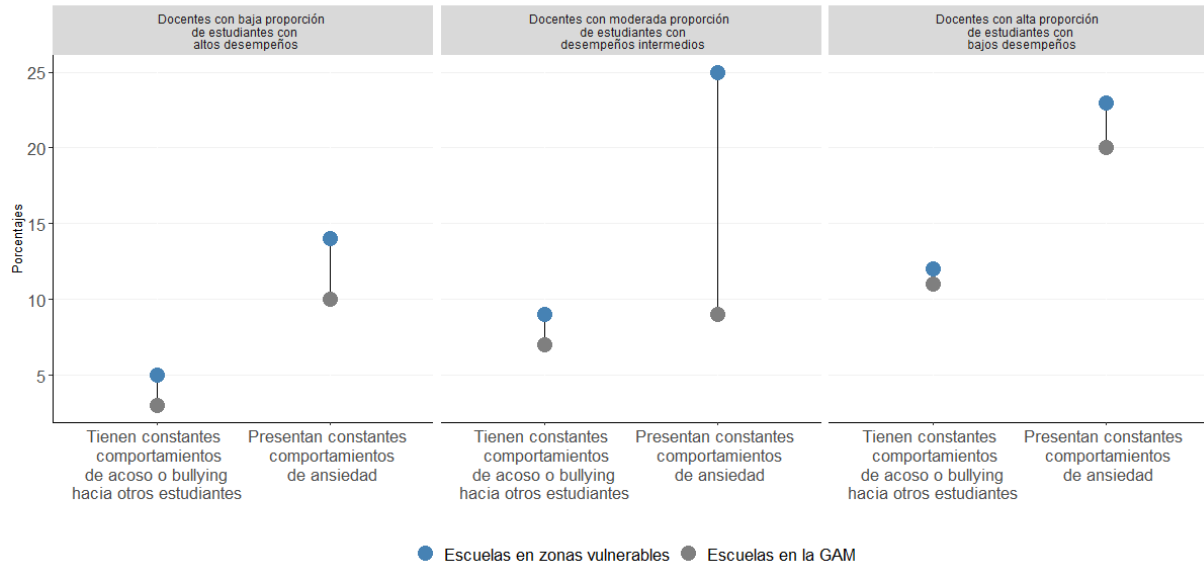


Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

Finalmente, se indagó sobre la prevalencia de comportamientos de ansiedad y bullying desde la perspectiva de los docentes, según la ubicación del centro educativo. Los resultados se muestran en el gráfico 15. Se observa una mayor prevalencia en los centros educativos ubicados en la GAM, especialmente en lo que concierne a comportamientos de ansiedad. El grupo de docentes que atiende a una moderada proporción de estudiantes con pobreza de aprendizajes es el que registra la mayor diferencia, el 25% sus docentes indicaron que más de la mitad de sus estudiantes tienen constantes comportamientos de ansiedad mientras que para aquellos ubicados en zonas vulnerables este porcentaje fue del 9%. En el grupo menor proporción de estudiantes en pobreza de aprendizajes dichos valores son del 14% y 10% respectivamente; y en quienes tienen una alta proporción fueron de 23% y 20%, de manera respectiva.

Gráfico 15

Porcentaje de docentes según la prevalencia de comportamientos de ansiedad y *bullying*, según el conglomerado y ubicación de la escuela. 2022

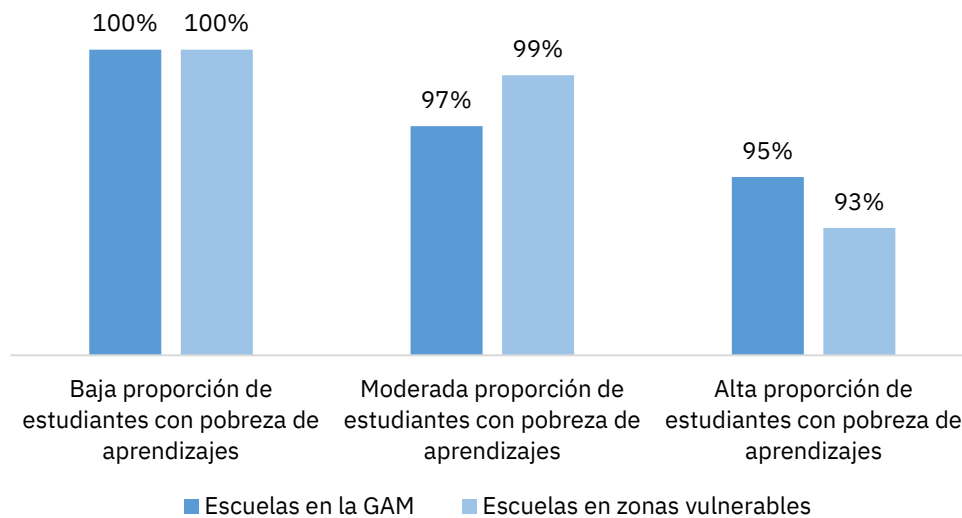


Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

En cuanto al clima de aula no se encontraron brechas significativas según la ubicación de la escuela, como se observa en el gráfico adjunto, de acuerdo con la percepción de las personas docentes encuestadas prevalece en sus aulas predomina un clima adecuado para la enseñanza (gráfico 16).

Gráfico 16

Porcentaje de docentes según clima de aula adecuados para la enseñanza, según el conglomerado y ubicación de la escuela. 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas realizadas.

## **La ruta para mejorar los aprendizajes en lectura y escritura**

### **Sistemas de evaluación disponibles para favorecer la implementación de acciones en el aula orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes**

La evaluación permanente y sistemática de los procesos de lectura y escritura es un aspecto que toda política educativa debe considerar como parte de las estrategias a corto, mediano y largo plazo. El objetivo sería monitorear las fortalezas y las debilidades en el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas específicamente con la comprensión y producción textual.

En el orden de responsabilidades en la planificación y ejecución en los procesos de evaluación, es menester que se defina puntualmente cuál será el personal encargado (docentes, directores, supervisores, asesores, entre otros) de la implementación, análisis y seguimiento, a fin de que los resultados de las evaluaciones constituyan verdaderos insumos para rectificar la ruta y reorientar la mediación pedagógica con el estudiantado que lo requiera.

Se reafirma la consigna de que las propuestas exitosas para lograr lectores y escritores competentes no pueden prescindir de mecanismos y estrategias de evaluación, pues estas dan cuenta de la evolución del proceso en sí mismo.

En este contexto, las políticas educativas deben clarificar cómo se va a valorar puntualmente cada aspecto de la propuesta curricular en lectura y escritura para así contar con mecanismos específicos de seguimiento que le permitan al docente reorientar su mediación pedagógica. Estos mecanismos deben incluir todos los conocimientos que el lector incorporará en su etapa escolar: desde el acceso al código alfabético hasta la comprensión textual con sus diferentes estrategias y procesos internos.

Al respecto Zayas (2012, p.17) define la competencia lectora como una competencia básica, que incluye:

Una serie de destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados. Implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que son diferentes según las situaciones en las que actuamos mediante el lenguaje.

Lo anterior implica que el lector debe ser capaz de parafrasear, formular hipótesis, inferir información implícita y explícita y monitorear o autorregular lo que comprende. Todos procesos complejos que las propuestas curriculares nacionales deben contemplar en sus estructuras evaluativas, mediante el diseño de instrumentos y de actividades que evoquen el desarrollo de las habilidades lectoras.

Tal como se lee en la secuencia de programas de español de preescolar a undécimo año del Ministerio de Educación Pública, la evaluación debe contemplar los aspectos que desarrolla la educación costarricense en lectura, a saber: desarrollo de las competencias lecturas (con todas sus implicaciones curriculares a lo largo de la escolaridad), la escritura y la producción escrita, los hábitos de lectura y el análisis textual. Por ejemplo, para primaria los siguientes objetivos deben orientar las nuevas prácticas evaluativas, según el ciclo educativo.

En I Ciclo:

- Apropiarse del código del lenguaje escrito.
- Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos.
- Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos.

En II Ciclo:

- Avanzar progresivamente en la eficaz comprensión del texto escrito narrativo, descriptivo, explicativo e informativo, así como en el diálogo y la argumentación.
- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes.
- Mostrar dominio de diferentes estrategias de comprensión de lectura: subrayado, resumen, identificación de la idea principal, esquema y otros.

En este sentido, la evaluación de la comprensión lectora, conceptualizada como un proceso, debe evaluarse, según Mata-Anaya, et al (2015) a partir de los siguientes descriptores que engloban las habilidades generales de comprensión lectora que el docente puede contemplar:

- Comprensión literal: localizar información o contenidos explícitos.
- Comprensión inferencial: realizar inferencias de información implícita en textos escritos.
- Comprensión crítica: relacionar los contenidos de los textos con las propias ideas y experiencias.
- Comprensión global: captar y procesar globalmente los contenidos de un texto.
- Meta-comprensión: autorregular el proceso de comprensión (el lector planifica las tareas de lectura considerando los objetivos, las características del texto, las posibles dificultades o los productos esperados).

Por otro lado, el proceso de aprendizaje de la escritura es complejo, ligado al aprendizaje de la lectura y requiere del desarrollo de habilidades psicomotrices y habilidades cognitivas.

Entre las habilidades psicomotrices para lograr la escritura legible se establecen la posición y los movimientos corporales, la reproducción con precisión de signos gráficos, la velocidad y la agilidad al escribir.

Por otro lado, para las habilidades cognitivas se hace necesario que el usuario de la lengua escrita posea conocimientos sobre los elementos básicos de la comunicación, adecuación del tema, la organización del mensaje en párrafos con coherencia temática y cohesión gramatical.

Además, este proceso debe vivenciar las etapas de la producción textual: planificación, textualización y revisión.

Para la escritura se deben especificar los eslabones del proceso, a fin de que el docente tenga herramientas para retomar, en caso necesario, los conocimientos no logrados y evitar que los alumnos pasen de un año a otro con desfases que les impidan el logro de los aprendizajes posteriores. Al respecto, el objetivo primordial de la evaluación en cuanto a la producción textual debe ser la visualización de cada elemento de la gradación.

En el caso de la estrategia implementada por el MEP “Sistema de Información para Registrar los Informes Descriptivos de Logros” (SIRIMEP) para registrar los resultados de la evaluación de los niveles de logro de cada estudiante, realizada por el docente, los datos extraídos de esta herramienta fueron considerados como un elemento básico para la toma de decisiones ministeriales. No obstante, cabe resaltar que se están tratando los datos evaluativos suministrados por cada docente (SIRIMEP) como información oficial (con la variación subjetiva que pueda implicar), a sabiendas de que no es representativa del país, pues no corresponde a pruebas estandarizadas.

Por otra parte, es conveniente señalar que los niveles de logro que se evaluaron en SIRIMEP se relacionan con los rasgos de los indicadores de las habilidades de la Reforma Curricular del 2016, pero, realmente, no corresponden a la operacionalización directa de los aprendizajes esperados (contenidos curriculares y procedimentales del programa de español) para los niños y las niñas, por lo que, en algunos casos, pareciera no existir una relación clara entre lo que plantea el programa curricular y los indicadores de logro relacionados con esta reforma. Esta última implementada en el año 2020, seis años después de que el programa de español se pusiera en práctica por primera vez en el país.

Lo señalado debilita la posibilidad de que al analizar los tres niveles de logro se obtengan resultados puntuales y específicos sobre los conocimientos y habilidades en materia de lectura y escritura, que permitan tener un panorama amplio de cada niño y niña, sobre sus propias debilidades y fortalezas. Esos parámetros son realmente muy generales y no permiten conocer las habilidades específicas.

En consecuencia, es difícil que los datos emanados del SIRIMEP ofrezcan información puntual sobre la pobreza de los aprendizajes en lectura y la escritura y, por tanto, permitan extraer las fortalezas y debilidades de cada escolar para reconducir su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la información consignada por el MEP (2022:24) acerca de los resultados de los niveles de logro en la asignatura de Español para el año lectivo 2021, el reporte de SIRIMEP señala lo siguiente el 27,7% del estudiantado de educación primaria en total requeriría de un proceso de nivelación curricular. Con esos datos, lo urgente en este momento es identificar cuáles son las verdaderas necesidades de aprendizaje de esa población estudiantil, a fin de atender cada especificidad.

Ese porcentaje de rezago consignado en SIRIMEP (nivel 1) contrasta con las respuestas de los docentes entrevistados para esta investigación, quienes señalan que sus alumnos, mayoritariamente, no han logrado los conocimientos básicos en lectura y escritura para afrontar con éxito la demanda escolar. Lo cual subraya la necesidad de contar con pruebas estandarizadas que den cuenta del rezago escolar en competencias claves, dado que las pruebas internacionales en 2019 manifestaban ya un serio rezago en el área de lectura en los estudiantes costarricenses, según ERCE 2019.

En fin, para la toma de decisiones es urgente contar con la información específica de cada niño, lo que permitirá hacer los ajustes que se requieran en los contextos de aula e institución educativa. Sirva como ejemplo la presencia de escolares de quinto, cuarto y tercer año en el programa *Apoyemos la Lectoescritura* (MEP, 2022) debido a que no conocen totalmente el código alfabético ni los contenidos específicos del proceso inicial de lectoescritura, correspondientes a primero y segundo año.

Al cerrar este apartado quedan pendientes algunas situaciones por considerar y preguntas sin respuesta, algunas ya planteadas con anterioridad, pero, quizá, asumidas desde escenarios poco claro o resueltas parcialmente. Así, continúan abiertas las siguientes interrogantes: ¿qué contenidos curriculares son necesarios para recuperar los aprendizajes perdidos en las áreas fundamentales?, ¿cómo será la implicación de toda la comunidad educativa en la recuperación de los aprendizajes en lectura y escritura?, ¿qué medidas se tomarán para evaluar el progreso en el dominio de las competencias básicas?, ¿cómo se proyecta la potenciación de la mediación pedagógica en procesos de lectura y escritura?, ¿será posible que se logre la implementación de la lectura diaria en las aulas?, ¿cómo se evaluará la eficacia en la mediación pedagógica de la lectura y la escritura?, estas y muchas otras requieren de una directriz inicial que ubique a la lectura y la escritura como conocimientos y prácticas que trasciendan la asignatura de Español y se integren de forma armónica en todo el currículo escolar.

### **Efectividad de las medidas implementadas por el MEP para atender los rezagos en lectura y escritura**

Las políticas y propuestas de recuperación de aprendizajes en Costa Rica se consignan en el documento *Plan Integral de Nivelación Académica Proyección 2022-2025 -PINA-*, preparado por el Ministerio de Educación Pública en colaboración con la UNESCO y la UNICEF. Este plan presenta como antecedentes las estrategias de abordaje educativo durante la crisis provocada por la pandemia por covid-19 (2020-2022), las recomendaciones de organismos internacionales e investigaciones nacionales y la legislación que respaldan esta propuesta. Plan que inició en el año 2021, periodo en que se diseñó la ruta-matriz de los aprendizajes indispensables.

La respuesta general del MEP ante la crisis educativa se sintetiza en el documento *Análisis diagnóstico de los niveles de logro de la población estudiantil que en el año lectivo 2021 que cursó I, II y III ciclos y la Educación Diversificada* (MEP, 2022) y en el *Plan Integral de Nivelación Académica Proyección 2022-2025* (MEP, 2022). En el cuadro 8 se consignan las acciones claves desarrolladas durante el período 2020-2022:

### Cuadro 8

#### Acciones claves desarrolladas durante el periodo 2020-2022

Año	Acción
2020	Declaratoria de Estado de Emergencia Nacional. Paso de un modelo presencial a uno no presencial, a distancia o de acceso remoto.
	Mediación pedagógica por medio de guías, textos educativos u otros recursos.
	Suspensión de pruebas FARO y de certificación del dominio de inglés a la población estudiantil.
	Implementación de la estrategia “Aprendo en casa”.
2021	Ajustes en el Reglamento de Evaluación de aprendizajes y la promoción estudiantil.
	Propuesta de la estrategia de “Educación combinada”.
	Desarrollo de la estrategia “Regresar” y ajuste del calendario escolar. Plan de Nivelación Académica del año 2021. Definición de la ruta de recuperación (matriz de aprendizajes indispensables).
2022	Inicio del Plan Integral de Nivelación Académica, 2022-2025 -PINA.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2022.

Simultáneamente se promovieron acciones de acompañamiento al personal docente, las familias y a la población estudiantil. En este contexto se impartieron cursos de formación profesional orientados a la mediación pedagógica, la evaluación de aprendizajes y el diseño universal para el aprendizaje -DUA-.

El PINA prioriza dos estrategias para atender los aprendizajes no logrados por la población estudiantil, a saber:

### Cuadro 9

#### Estrategias priorizadas en el PINA para atender los aprendizajes no logrados por la población estudiantil

Estrategia	Descripción
Mediación pedagógica para la nivelación académica.	Énfasis en la contextualización y creación de experiencias previas para abordar los aprendizajes base-medulares del programa de estudio.
Estrategias y proyectos específicos para la nivelación académica	Desarrollo completo de los programas de cada asignatura Las estrategias se direccionan en tres líneas: 1. Capacitación docente 2. Reorganización de recargos 3. Proyectos específicos

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2022.

La ejecución de este plan requiere de: 1) La identificación y el análisis del nivel de logro demostrado por el estudiantado en el año lectivo 2021, según información consignada en el Sistema para la recopilación de información de la evaluación de los aprendizajes (SIRIMEP), “principal recurso para la recopilación de datos de los niveles de logro obtenidos por las personas estudiantes en el curso lectivo 2021” (MEP, 2022:16); además de un diagnóstico



realizado por el docente e identificación del nivel curricular del grupo. Período: meses de febrero a abril de cada año y 2) Desarrollo del plan, período: años 2022 a 2025, de mayo a diciembre de cada año.

*Componente: Mediación pedagógica*

Se debe trabajar con el programa de estudio completo y activar en la mediación pedagógica los conocimientos indispensables (previos) para cada aprendizaje consignado en los contenidos proyectados, de tal forma que el docente esté seguro de que el estudiantado comprenda la dinámica del nuevo conocimiento.

La mediación niveladora conlleva, al menos, dos aspectos fundamentales: 1) la comprensión e identificación de *los aprendizajes base de cada programa de estudio para reforzarlos con mayor profundidad, dado su carácter troncal* y 2) *la puesta en práctica de una evaluación para el aprendizaje que posibilite el seguimiento de los procesos que realiza el estudiante en la construcción del conocimiento*, o sea, una evaluación que tenga como objetivo redireccionar el proceso educativo no calificar al escolar. (MEP, 2022).

Como apoyo al proceso propuesto se ofrece en la Caja de herramientas del MEP una matriz ‘ruta de nivelación español’ en la que se consigna la siguiente información: 1) habilidad, 2) aprendizaje base (componente del Programa de Estudio), 3) aprendizaje (indicadores del aprendizaje esperado), 4) aprendizajes previos indispensables, 5) distribución mensual, 6) recursos. En total se ofrecen seis rutas en las que se indican los aprendizajes previos indispensables del año anterior o de los contenidos bases establecidos. Cabe destacar que el docente también debe plantear y desarrollar las adecuaciones que considere necesarias.

*Componente: Programas especiales*

Se plantean las siguientes propuestas específicas.

## Cuadro 10

### Propuestas estratégicas específicas para Educación Primaria en el plan Integral de Nivelación Académica

Área	Propuestas
1. Formación a los docentes en servicio, cursos ofrecidos.	La sazón de la lectoescritura: la conciencia fonológica. Del 18 de abril al 15 de mayo de 2022. Modalidad participación. Lectoescritura: bases para un aprendizaje lúdico.
2. Proyectos específicos	Apoyemos la Lectoescritura: MEP-UCR”, lanzamiento en febrero de 2022. “La Aventura de Leer y Escribir”, lanzamiento en mayo de 2022. “Orientación de los espacios círculo de la armonía y círculo de la creatividad en escuelas unidocentes hacia la profundización en procesos de lectoescritura”
3. Reorientación de recargos, aprobados por resolución en el año 2021	

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2022.

## Los cursos de formación de docentes

El curso *La sazón de la lectoescritura: la conciencia fonológica* se ofreció en la modalidad virtual, de categoría autoformación, con una duración de 18 horas programadas del 14 de marzo al 15 de mayo de 2022. El propósito fue analizar estrategias metodológicas para el desarrollo de la conciencia fonológica como base esencial de los procesos de lectoescritura. Las poblaciones metan estuvieron conformadas por docentes de I y II ciclos y de Educación Especial. Este curso también se ofertó en el año 2021. No se cuenta con información sobre el impacto del curso en las aulas costarricenses. Solamente se cuenta con estadísticas de las visitas al material audiovisual disponible en la plataforma del MEP.

El curso *¿Cómo lograr comprensión lectora efectiva en I ciclo?*, ofrecido con la modalidad a distancia, con una duración de 18 horas y una participación de 100 docentes.

El curso *Lectoescritura: bases para un aprendizaje lúdico* es virtual e impartido por el Programa ADA-UNED se ha ofrecido desde el año 2020, con el fin de facilitar la comprensión e implementación del Programa de Estudio de Español. Según consta en la página electrónica de ADA, esta organización ha brindado cursos de desarrollo profesional a más de 4.500 docentes. Un dato que se desconoce es el impacto o seguimiento del curso en las aulas costarricenses.

## Proyectos específicos

El proyecto ***Apoyemos la lectoescritura*** atiende aspectos puntuales del proceso inicial de la lectoescritura y fue diseñado en el año 2021, bajo la dirección de la asesora nacional de Educación Especial, Carolina Álvarez Rodríguez, en representación del Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad, en coordinación con la Asesoría Nacional de

Español del Departamento de Primero y Segundo Ciclos, ambas, dependencias de la Dirección de Desarrollo Curricular y con la asesoría de la Universidad de Costa Rica e implementado a partir de febrero de 2022. Iniciativa que contó con el aval del Consejo Superior de Educación, instancia que señala explícitamente: “En el marco del Plan Apoyemos la Lectoescritura y el PINA, se trabaje en el curso lectivo 2022, de forma exclusiva en el reforzamiento de la lectoescritura de la población estudiantil que requiere de servicios de apoyo” (CSE-SG-0150-2022).

El objetivo principal de esta iniciativa es brindar una atención especializada a la población estudiantil que enfrenta rezago en el proceso inicial de lectoescritura (de segundo a quinto años) que requiera la consolidación y automatización del código alfabético y los procesos que implica.

Desde el punto de vista de la gestión, la institución educativa se organiza con su personal docente para identificar a los escolares que presentan desfases en la apropiación del código alfabético y, por tanto, no logran decodificar un texto, viéndose imposibilitados a asumir procesos de aprendizaje que requieran de la lectura fluida y comprensiva.

Una de las ventajas de este proyecto es que está acompañado por un documento explicativo que orienta, paso por paso, al docente sobre los aspectos administrativos y pedagógicos por seguir para el desarrollo de la propuesta. Dicho documento detalla: 1) la guía de implementación en todos los niveles, 2) la inclusión y descripción de los instrumentos de valoración para determinar la competencia curricular en lectura y escritura, 3) la forma de organizar al estudiantado por niveles, según la competencia curricular (“grado de dominio de un estudiante sobre los elementos de un currículo -conocimiento, destrezas, habilidades, actitudes, valores-, a un cierto nivel y en un área determinada”, (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) citado en (MEP 2022c, p...)y 4) la forma de enseñar a leer y a escribir por niveles. Además, una serie de anexos de apoyo y ejemplificación.

Al hacer una valoración del desarrollo de este plan la señora Álvarez Rodríguez (setiembre de 2022), en comunicación personal, señala como aspectos positivos:

- Comunicación directa con las docentes, mediante un correo electrónico que ha permitido resolver dudas de gestión, ejecución, evaluación y egreso de los niños.
- Registro de tres evaluaciones bimestrales con los avances de los niños matriculados. Esta información se ha sistematizado considerando: avance de los escolares, rangos de matrícula, egresos por metas logradas. Se han identificado los centros educativos con buenas prácticas pedagógicas.
- Disposición de recursos y materiales para el desarrollo del proyecto.
- Participación de 82.190 escolares.
- Participación de 1400 docentes, quienes atienden en promedio 40 niños.

Según consta en el informe final del año 2022, de las 82.190 personas atendidas en ese plan, un total de 44.830 (54,54%) lograron un nivel de competencia D y C, lo que corresponde a una lectura con precisión silábica y comprensión literal. Además, el 23,7% logró iniciar el proceso de lectoescritura y avanzar al nivel B. En conjunto un 78,2% de la población atendida avanzó significativamente en este proceso inicial de apropiación del código alfabético.

Entre los aspectos por mejorar están los siguientes: 1) la búsqueda de un mayor involucramiento del personal docente de educación primaria, a fin de compartir la responsabilidad de atender con especificidad a los escolares con rezago en los aprendizajes de la lectura y escritura, 2) dar continuidad a los niños que egresan dominando el código alfabético con una segunda parte que centra en los procesos de comprensión de lectura, 2) ampliar el rango etario de los participantes, de tal forma que se atienda al estudiantado de grados superiores, entre ellos a los jóvenes de secundaria que lo requieran, 3) publicar un documento complementario de apoyo en el aprendizaje de dificultades básicas y específicas en lectura y escritura.

Por otra parte, el proyecto ***La aventura de leer y escribir*** se lanza en mayo de 2022, con el objetivo de “fortalecer el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el Primer Ciclo de la Educación General Básica” (MEP, 2022). Esta propuesta operacionaliza la primera unidad de lectoescritura del programa de estudio mediante un documento titulado *La Aventura de leer y escribir. Documento de orientaciones y estrategias didácticas*, 30 videos educativos y 7 canciones que conforman un paquete didáctico. Los contenidos curriculares se desarrollan a partir de una serie de propuestas de mediación pedagógica organizadas en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) y enriquecidas con recursos literarios, preguntas y un variado menú de estrategias que posibilitan espacios de interacción pedagógica en los que circula la palabra y el modelaje del docente marca la pauta para la apropiación del código alfabético y la lectura inicial.

Este proyecto fue presentado en mayo del presente curso lectivo, momento en que el proceso de lectoescritura ya estaba iniciado. Por lo tanto, se orientó como recurso para concretar las estrategias de comunicación sugeridas en el plan anual e iniciar su difusión en instituciones públicas y privadas del país. La intención es desarrollar un proceso de seguimiento y evaluación de la implementación de los recursos educativos con docentes seleccionados para evaluar su implementación en el contexto de aula. (Baltodano Enríquez, 2022 en oficio San José, 2 de setiembre del 2022. DVM-AC-DDC-DPSC-269-2022)

La aventura de leer y escribir constituye, indudablemente, un esfuerzo que aporta a la planificación didáctica recursos graduados, estéticos y de calidad.

Respecto de la propuesta de *reorientación en las escuelas unidocentes de los espacios ‘círculo de la armonía y círculo de la creatividad’ hacia la profundización en procesos de lectoescritura*, no se cuenta con datos sobre su desarrollo y valoración. No obstante, cabe señalar que el círculo de la armonía constituye un espacio de socialización grupal y de organización de la jornada escolar, a fin de informar al estudiantado sobre las metas de la jornada. Por su parte, el círculo de la creatividad constituye un período dedicado a la exploración artística, un espacio para explorar y reforzar los conocimientos mediante el uso de material concreto.

## **La valoración de la pobreza de los aprendizajes en el cuarto año escolar**

### **Contextualización general**

Respecto de las consecuencias para el abordaje óptimo de los procesos de lectura y escritura en la escuela costarricense, Baltodano Enríquez (MEP, 2022) señala que las principales afectaciones por la pandemia serían: la imposibilidad de desarrollar de forma completa el programa de Estudio de Español; la implementación de prácticas pedagógicas alejadas de los hallazgos de las neurociencias; la caracterización de la modalidad educativa a distancia que por su propio diseño impide una mediación del proceso de lectoescritura interactivo, acompañado y liderado por el docente; la carencia de recursos tecnológicos que acompañaran el proceso educativo a distancia; la falta de recursos idóneos para mediar los procesos de comprensión y expresión oral; problemas de fluidez lectora y lectura en voz alta desencadenadas por las dificultades en las competencias de lectura y escritura; falta de seguimiento de lectura recreativa y rezago en la adquisición de aprendizajes base.

Como contraparte, los aspectos positivos se rescatan el avance, en poco tiempo, en la activación de acciones y protocolos para acceder a nuevas formas de enseñanza o al uso de la tecnología. Además, se crearon muchos recursos y surgieron iniciativas novedosas (actores y actrices realizaron videos sobre lectura, músicos crearon melodías para la enseñanza a distancia, entre otras).

### **Cuarto año escolar**

El cuarto año corresponde a la etapa etaria comprendida entre los 9 y 10 años y marca la finalización del primer ciclo escolar e inicio del segundo. Para efectos del presente estudio es el momento para identificar el indicador “pobreza de los aprendizajes”, considerado por el Banco Mundial como la incapacidad de leer y comprender un texto simple a los 10 años (Banco Mundial, 2019a) y operacionalizado en este estudio como la ausencia del dominio de los procesos de lectura y escritura indispensables al concluir el primer ciclo escolar. Por consiguiente, interesa particularmente la situación del estudiantado que ingresó a cuarto año en febrero de 2022 y los proyectos de nivelación dirigidos hacia este grupo escolar.

Según los datos del diagnóstico realizado por el MEP (2022) el 27,8% de los escolares de tercer año están ubicados en el nivel inicial del logro de los aprendizajes de la asignatura de Español. Esta información indica que los grupos de cuarto año del ciclo lectivo 2022 serán por definición heterogéneos en niveles de conocimientos y de desempeño en cuanto a las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y escucha, ejes curriculares de esa asignatura.

Para la realización de un análisis detallado interesa contrastar la información correspondiente a: el desempeño curricular del escolar al iniciar cuarto año, la ruta de nivelación para cuarto año, las plantillas de planeamiento propuestas para cuarto año y los indicadores de logro de tercer año, esta última consignada en la herramienta SIRIMEP y usada como material de referencia por el Ministerio de Educación.

La valoración del *desempeño curricular del escolar al iniciar cuarto año* se valoraría a partir del nivel de salida de tercer año y del diagnóstico de aula realizado por el docente al iniciar el curso lectivo. El nivel de salida de tercer año corresponde a los datos que el docente de cuarto año recupera de la información brindada por el docente tercer año. El diagnóstico de aula se realiza para organizar las estrategias de mediación pedagógica y adecuarlas a las necesidades del grupo.

*La ruta de nivelación julio de 2021* indica cuáles son los aprendizajes previos indispensables del programa de tercer año que se requieren para desarrollar algunos contenidos de cuarto año y, de esta manera, posibilitar la continuación de la temática objeto de estudio. Seguidamente se sintetiza la información consignada en el documento *ruta de nivelación 2021*:

#### Cuadro 11

Aprendizajes previos indispensables del programa de estudios de Español en tercer año requeridos para desarrollar contenidos en cuarto año

Primer semestre, cuarto año	Segundo semestre, cuarto año
Febrero- abril: No se consigna información.	Agosto- diciembre: se define el contenido previo de los componentes del programa no. 6 (vocabulario), 7 (comprensión textual de diferentes tipos de texto), 8 (comprensión lectora), 9 (interpretación de textos literarios), 11 (producción textual) y 13. (comunicación oral)
Mayo-julio: se define el contenido previo del objetivo no. 5 (vocabulario ortográfico)	Enero: Se proyecta un repaso del contenido del programa “interpretación de la lectura de textos literarios”

Fuente: Elaboración propia.

Las recomendaciones de los aprendizajes previos sugeridos y los definidos por el docente se integran en la plantilla de planificación didáctica, por ejemplo, en el caso de la asignatura de Español, los aprendizajes esperados siguen un nivel de dificultad en tres momentos: actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades de cierre. En las actividades iniciales se integran los aprendizajes previos indispensables que corresponden a contenidos del programa de español de tercer año (nivelación). Las actividades de desarrollo corresponden a los pasos o procesos necesarios para lograr la apropiación del contenido objeto y las de cierre a la evaluación, en este caso sería una evaluación con miras al seguimiento de la construcción de los conocimientos del estudiante.

#### ***Plantillas de planeamiento propuestas para cuarto año***

Los contenidos curriculares de cuarto año responden a 7 propósitos en los que se proyecta la lectura y la escritura en su función epistémica (escribir y leer para pensar y aprender) y función estética (lectura por placer y creación de hábitos de lectura) y al desarrollo continuo de la expresión y comprensión oral desde una perspectiva reflexiva y crítica. Esos propósitos se medían a través de 14 contenidos conceptuales y procedimentales, acompañados de los correspondientes actitudinales.

A partir de los años 2021 y 2022 el Ministerio de Educación organizó los contenidos en 14 plantillas de planeamiento, encabezadas por el detalle de los aspectos operativos por considerar (información para el docente sobre normas de planificación, uso de recursos y normativas pertinentes).

En esa plantilla el docente completa la columna de estrategias de mediación, en la cual incorpora las actividades en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre). En la actividad inicial el docente debe asegurarse de que sus estudiantes activen los conocimientos previos indispensables para construir los nuevos aprendizajes correspondientes a su año o ciclo (programa completo) sin devolverse.

Si bien se señala que para “implementar la nivelación académica es necesario comprender que no es posible cubrir todos los aprendizajes esperados del ciclo lectivo anterior en un único lapso al inicio del curso lectivo, sino que este debe atenderse conforme el programa de estudio se vaya desarrollando, de manera dosificada” (Díaz,2022), también es necesario tener presente que habrá estudiantes que requieran un atención pedagógica individualizada, pues los contenidos previos que puedan trabajarse de forma general para todo el grupo no van a ser suficientes para sus necesidades particulares.

Además, cada plantilla incluye un instrumento de evaluación de procesos a partir del desarrollo de los contenidos curriculares propuestos, información que constituiría el perfil de salida de este año escolar.

### ***Perfil de salida de tercer año: los indicadores de logro***

*Una breve contextualización.* A partir del año 2019 el Ministerio de Educación implementó, a nivel general, la mediación pedagógica por habilidades, sustentada en el proyecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC215), el cual, Salamanca y Badilla (2020) de describen como “un Proyecto público-privado liderado por la Universidad de Melbourne en Australia en asociación con Cisco, Microsoft e Intel, y la participación de otros países como: Australia, Finlandia, Singapur, Estados Unidos, Suecia y Costa Rica. El objetivo es incorporar las HS21 en las salas de clase y promover la resolución colaborativa de problemas y alfabetismo TIC.” (p.38)

Tal y como figura en la página electrónica del Ministerio de Educación Pública los objetivos de ATC21S son 1. determinar cuáles competencias deben tener los jóvenes para enfrentar airoosamente los retos del siglo XXI, 2. desarrollar instrumentos que permitan medir estas competencias y 3. ofrecer a los países una solución para identificar, medir y desarrollar estas competencias en los estudiantes del sistema educativo formal.

El proyecto en comentario determinó un sistema de evaluación integrado como parte de sus estrategias para calidad de los aprendizajes, pues asegura que “todo proceso educativo que esté asociado a un sistema integrado de evaluación permite mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. (Salamanca y Badilla, 2020).

En ese contexto surge el documento Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades (MEP, 2019), en el cual se consignan los niveles de desempeño que han de utilizarse

para valorar los progresos curriculares integrados del estudiantado del país, de preescolar a undécimo año.

Además del documento citado, a partir del año 2021, los indicadores del aprendizaje y esperado y niveles de desempeño se incluyen en las plantillas de planeamiento por contenido curricular que el MEP pone a disposición de los docentes en la aplicación digital MEP: *Caja de herramientas*. De tal manera que los docentes evalúen según lo demandado por las autoridades ministeriales.

*Indicadores de logro de tercer año:* El programa de estudio para este año está conformado por 17 contenidos curriculares, consignados las “plantillas de planeamiento” predefinidas por el Ministerio de Educación. Por tanto, se supondría que se encontrarán 17 escalas de evaluación, con sus respectivos indicadores, que diferencian el desarrollo y profundización de los contenidos curriculares de lectura, escritura, expresión oral y escucha, presentados de forma integrada, pero identificables mediante los componentes del programa de estudio.

Con el objetivo de mostrar la caracterización de los instrumentos de evaluación utilizados en tercer año se seleccionaron los indicadores relacionados con la valoración de la competencia o nivel de desempeño en lectura y escritura.

Para cada uno de los 17 contenidos curriculares (componentes del programa de estudio) se proponen al menos tres indicadores del aprendizaje esperado y dos bloques de indicadores de logro de aprendizajes, valorados con niveles de desempeño inicial, intermedio y avanzado. Además, se consigna el nombre de la habilidad por desarrollar en cada rúbrica, según el aspecto evaluado. Estas rúbricas responden a cuatro tipos de valoración, a saber:

- Valoración general de la habilidad de comunicación (habilidades: decodificación, comprensión y transición efectiva). Objetivos: 1, 2, 3, 6, 7, 10.
- Valoración general de las habilidades de colaboración (habilidades: sentido de pertenencia, toma de perspectiva e integración social). Objetivos: 2.
- Valoración general de las habilidades de colaboración y comunicación (habilidades: sentido de pertenencia, toma de perspectiva e integración social, decodificación, comprensión y transición efectiva). Objetivos: 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16.
- Instrumento de proceso (habilidades: planificación, autorregulación, evaluación, razonamiento efectivo, argumentación y toma de decisiones). Objetivos: 4, 5, 12, 13, 14, 17.

Se supondría que las escalas, o sea, los niveles de desempeño, para valorar el avance de los escolares en los diferentes contenidos curriculares, implicarían progresión y distinto nivel de profundidad a lo largo del año, lo que permitiría consignar el avance curricular y los procesos logrados. No obstante, la situación no corresponde a esa dinámica valorativa. Al contrario, con los mismos niveles de desempeño se evalúan varios objetivos con tres niveles de desempeño: inicial, intermedio y avanzado.

Con el propósito de ejemplificación esta forma de consignar el desempeño estudiantil se toman algunos contenidos representativos de los procesos de lectura y escritura correspondientes a las habilidades generales de comunicación.



La habilidad *comunicación*, correspondiente a la dimensión formas de relacionarse con otros, está representada por los indicadores *decodificación* (interpreta diferentes tipos de mensajes visuales y orales de complejidad diversa, tanto en su forma como en sus contenidos), *comprensión* (descifra valores, conocimientos y actitudes e intenciones en diversas formas de comunicación, considerando su contexto) y *transición efectiva* (crea, a través del código oral y escrito, diversas obras de expresión con valores estéticos y literarios, respetando los cánones gramaticales), razón por la cual ocupa un espacio destacado en las propuestas evaluativas de la asignatura de Español. No obstante, otras habilidades, indicadores y rasgos complementan esa propuesta, tal como se especificó en párrafos anteriores. (MEP, 2019) Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades).

A continuación, se brinda el siguiente ejemplo:

**Cuadro 12**  
Indicadores de logro en tercer año, el nivel de desempeño

Contenidos curriculares evaluados	Indicador (pautas para el desarrollo de la habilidad)	Indicadores del aprendizaje esperado	Nivel de desempeño		
			Inicial	Intermedio	Avanzado
Contenidos: 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16  Frecuencia: 12	Decodificación	Especifica las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos, entre otros.	Enlista las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos y otros.	Elige las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos y otros.	Comprueba la pertinencia de las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos y otros.
Contenidos: 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16  Frecuencia: 11	Comprensión	Demuestra la expresión y <u>comprensión de las ideas</u> comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.	Menciona ideas simples en formas oral, escrita, plástica y otras	Aborda aspectos particulares para la expresión y comprensión oral, escrita, plástica y otras.	Compone obras de forma oral, escrita, plástica y otras, para evidenciar la expresión y comprensión de las ideas comunicadas.

*Situación de la pobreza de los aprendizajes en la población estudiantil de 10 años  
en el período 2019-2022*

Contenidos curriculares evaluados	Indicador (pautas para el desarrollo de la habilidad)	Indicadores del aprendizaje esperado	Nivel de desempeño		
			Inicial	Intermedio	Avanzado
Contenidos: 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16  Frecuencia: 11	Trasmisión efectiva	Desarrolla producciones orales, escritas, plásticas y otras, a partir de criterios establecidos.	Esquematiza las ideas principales para las producciones orales, escritas, plásticas y otras.	Describe aspectos relevantes para realizar producciones por medios escritos, plásticos y otros, en la comunicación de las ideas.	Produce obras orales, escritas, plásticas y otras, a partir de criterios establecidos.

Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de evaluación no ofrece información para contar con una evaluación curricular, o sea, aquella que indique cuál es el avance de los escolares en los diferentes saberes representados por los objetivos o contenidos de los programas y, por tanto, valorar sus verdaderas dificultades y progresos.

Esta situación conduce a imprecisiones que impiden reconocer la distinción entre lo que debe saber hacer, por ejemplo, un estudiante de tercer año para los indicadores de aprendizaje esperado y niveles de desempeño descritos en el cuadro anterior y uno de cuarto grado, al que se le evaluarían en la plantilla de planeamiento no. 10 exactamente los mismos niveles de desempeño e indicadores de tercer año. ¿Dónde estaría la distinción entre un año escolar y otro?

Es evidente que los programas de estudio son distintos y las demandas académicas también, pero el pretender ajustar una rúbrica de evaluación general, de la cual se exportan de forma literal los rasgos y niveles de desempeño para ajustarlas a cada contenido y año escolar, da cabida a una generalidad que impide conocer el dato específico, o sea, aquel que alimenta realmente el proceso pedagógico.

Como ejemplo adicional consideremos el contenido “apropiación del código alfabético”, primer año escolar, específicamente el establecimiento de la relación fonema-grafema o grafema-fonema, contenido 4. Dos aspectos de la propuesta evaluativa son los siguientes:

### Cuadro 13

Propuesta evaluativa para el contenido “apropiación del código alfabético” en primer año escolar

Toma de decisiones	Decodificación
Compara la relación entre fonema y grafía.	Consigue información de mensajes presentados en diferentes medios.
Cita los fonemas estudiados.	Cita la información de mensajes presentados en diferentes medios.
Encuentra, de forma general, la relación entre fonema y grafía.	Encuentra similitudes y diferencias entre la información de mensajes presentados en diferentes medios.
Contrasta la relación entre un fonema y su grafía.	Contrasta la información de mensajes presentados en diferentes medios.

Fuente: Elaboración propia.

Los procesos curriculares que se deben desarrollar son codificación y decodificación: saber escribir y saber leer los fonemas estudiados. Para cada fonema debe haber, al menos, una representación gráfica. Cuando el niño cita el fonema no está codificando ni decodificando, por memoria puede decir que se está estudiando el fonema /l/. El segundo indicador repite el logro esperado, establece o no la relación entre grafema y fonema. El tercero, no es posible lograrlo desde el punto de vista didáctico, pues no habría ningún contraste que realizar, estamos ante un aspecto convencional de la escritura.

En fin, la lectura cuidadosa de esos documentos oficiales muestra que es urgente complementar la valoración de desempeño con instrumentos aplicados a los escolares, a fin de conocer la verdadera competencia curricular y tomar decisiones mucho más informadas. Por tanto, la información consignada en la plataforma SIRIMEP, niveles de logro del estudiantado, constituiría solo un insumo parcial que considerar en la toma de decisiones curriculares.

## **Medidas de corto, mediano y largo plazo para erradicar la cantidad de estudiantes que experimentan pobreza de aprendizajes**

De acuerdo con la información sistematizada y analizada en este estudio, se hace necesario definir una serie de medidas que reviertan a corto, mediano y largo plazo, el rezago educativo, particularmente, en la lectura y la escritura.

El diseño de las estrategias podría iniciar con la identificación y valoración de las buenas prácticas realizadas para atender el impacto de la pandemia y el replanteamiento de otras poco rentables y de la incorporación de nuevas acciones a la luz de los estudios recientes de organismos nacionales e internacionales que analizan la situación actual de la pobreza de los aprendizajes. En este sentido, se incluyen los aportes de la Dirección del Departamento de Primero y Segundo Ciclos, del equipo de expertos que participó en el taller de consulta (17 de

noviembre, 2022) sobre el avance de la presente investigación, los aportes de las entrevistas realizadas a funcionarios del Ministerio de Educación y otras autoridades en el campo educativo.

#### *Propuestas a corto plazo*

- Realizar una evaluación diagnóstica estandarizada sobre el dominio de los procesos de lectura y escritura al finalizar cada ciclo escolar, utilizando como referencia el perfil de aprendizajes fundamentales que se propone en este estudio.
- Fortalecer el Plan Apoyemos la Lectoescritura, a fin de identificar sus aciertos, corregir sus debilidades y continuar con su implementación.
- Considerar los resultados de las evaluaciones docentes y técnicas con que se cuenta para enriquecer las acciones proyectadas para el año 2023.
- Divulgar y escalar la implementación del proyecto La Aventura de Leer y Escribir.
- Ampliar la cobertura del proceso de nivelación y recuperación de aprendizajes en las competencias fundamentales: lectura, escritura y matemáticas.
- Disponer de materiales didácticos que permitan acelerar la recuperación de los aprendizajes en lectura y escritura.
- Ofrecer un programa de capacitación docente focalizado en el desarrollo gradual de los procesos de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad.
- Evaluar la efectividad de los recargos asignados a los facilitadores curriculares (tutorías), modalidad PRIN, escuelas modalidad horario ampliado, escuelas laboratorio y escuela modalidad horario ampliado indígena para verificar la efectividad niveladora y en su posible reorientación hacia la recuperación de los aprendizajes de lectura y escritura en la población que lo requiera.

En relación con el éxito para la puesta en práctica de estas estrategias, se hace primeramente necesario trazar el qué (componentes de la lectura y la escritura), el cómo (metodología) y el para qué (importancia para aprendizajes posteriores) de los planteamientos contemplados en un corto alcance. Al respecto, el rezago en lectura y escritura debe ser atendido de manera concreta, con planes didácticos que reflejen la operacionalización de los componentes de estos procesos, acompañados de evaluaciones periódicas y sistemáticas, que permitan al docente un monitoreo constante de los avances de los escolares, lo cual garantice la superación de las deficiencias que limitan el rendimiento académico.

Asimismo, el apoyo institucional y familiar es transcendental para la eficacia y eficiencia de las distintas alternativas que a corto plazo se contemplan para nivelar a los estudiantes, y alcanzar los dominios requeridos de la lectura y escritura, los cuales permitan un tránsito sin inconvenientes para desarrollar niveles más complejos de estas competencias lingüísticas en años escolares posteriores.

#### *Propuestas a mediano plazo*

- Establecer acciones específicas para atender las oportunidades de mejoramiento educativo y las necesidades evidenciadas en las evaluaciones diagnósticas nacionales.

- Trabajar en la armonización de los perfiles de salida de la educación preescolar y de ingreso a la educación primaria mediante un mayor posicionamiento teórico y práctico de la progresión didáctica de los contenidos curriculares de lectura y de escritura, presentes en los programas vigentes de Estudio de Español (2013) y de Educación Preescolar (2014).
- Diseñar perfiles de salida en lectura y escritura para cada año escolar.
- Implementar una cultura de evaluación estandarizada en lectura y escritura que permita retroalimentar la mediación pedagógica, la capacitación docente y la creación de materiales didácticos oportunos y en respuesta a las necesidades curriculares del estudiantado.
- Implementar una cultura de evaluación de las prácticas docentes por medio de mentorías y otras estrategias de desarrollo profesional que enriquezcan los procesos educativos en las aulas costarricenses.
- Establecer un curso con carácter obligatorio para que el personal docente en servicio conozca las políticas educativas nacionales, estudie los programas de las asignaturas y profundice en la operacionalización de los contenidos curriculares, en búsqueda de una educación de calidad.

En relación con las estrategias a mediano plazo, es imperativo valorar la disponibilidad de personal técnico que coopere con el docente de aula en los procesos de evaluación, seguimiento y reorientación en las estrategias de mediación pedagógica en la lectura y la escritura. Esta puntualización considera la observación emitida por la señora Araya (2022, en comunicación personal) acerca del reducido número de asesores en el área de Español para atender las ingentes necesidades de capacitación, acompañamiento y supervisión de los procesos desarrollados en las aulas.

Asimismo, es urgente que el docente cuente con perfiles de salida para cada uno de los años escolares, en los cuales se establezcan estándares, que faciliten la concreción no solo de los planes didácticos, sino también en el diseño de instrumentos de evaluación, que respondan a los aprendizajes esperados propios y específicos de los componentes de la lectura y escritura, según el nivel educativo.

Por otro lado, es urgente que las direcciones de las instituciones educativas asuman un verdadero rol de gestión administrativa y curricular, de forma que se atiendan las particularidades propias de la cultura escolar y las prioridades curriculares de los niños. Una organización centrada en las necesidades internas facilitará la organización de grupos de niños que requieran un apoyo específico y de docentes abocados a subsanar esas dificultades.

A nivel macro será necesario trazar un plan de acción nacional que monitoree y dé seguimiento a la implementación de las estrategias expuestas. Una ruta de concreción podría ser la visualización de las necesidades en recuperación de aprendizajes en cada proyecto de centro.

#### *Propuestas a largo plazo*

- Establecer una prueba estandarizada en tercero y sexto años para evaluar las habilidades logradas en lectura y escritura, en correspondencia con el perfil de salida del Programa de Estudio de Español vigente.

- Crear un programa de educación familiar permanente, cuyo objetivo sea acercar la familia a la cultura escolar y aprovechar ese espacio interactivo para fortalecer los procesos educativos y formativos que se inician en el aula y se consolidan en los contextos familiares y comunales.
- Evaluar y dar seguimiento a las competencias en lectura y escritura de la población estudiantil costarricense al finalizar cada ciclo escolar.

En fin, la ruta es extensa y requiere planificación, tiempo, recursos y voluntad política, sin embargo, el docente puede empezar a resolver de inmediato, haciendo variaciones pequeñas, pero significativas, por ejemplo, acogerse a la disposición de destinar un espacio diario para la lectura modelada, explicar el vocabulario específico de los textos de las diferentes asignaturas, aprovechar la oportunidad que se presente para crear motivos para leer y escribir, modelar prácticas de lectura y asumir la docencia como parte de su proyecto de vida.

## **Conclusiones**

La lectura y la escritura son competencias básicas e integradas en la cotidianeidad del quehacer escolar, en la progresión curricular y en la incorporación exitosa de los niños y jóvenes en la era digital, la conectividad total y otras demandas hoy inimaginables. Por tanto, conocer cuál es la situación real de los aprendizajes de la lectura y la escritura de los alumnos antes y después de la pandemia es fundamental para tomar medidas certeras que permitan recuperar los aprendizajes no los años durante los últimos cinco años.

En respuesta a los objetivos planteados y la información recopilada en la presente investigación, las conclusiones se organizan en tres grupos: 1) situación de la lectura y la escritura en Costa Rica, 2) indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes 3) el diseño de una ruta que asegure la calidad de los aprendizajes de la lectura y la escritura

### *La situación de la lectura en Costa Rica*

Dada la ausencia de pruebas nacionales estandarizadas que ofrezcan información sobre la competencia en lectura y escritura de los escolares costarricenses al finalizar el primer ciclo escolar, período que desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza debe garantizar que los escolares lean textos con comprensión y escriban textos que comuniquen un mensaje con cohesión y coherencia, se consideran los resultados de las pruebas ERCE y TERCE (2019), para valorar el periodo prepandemia.

Pese a que Costa Rica a nivel regional lidera las puntuaciones promedio, cerca del 43% del estudiantado concentraba los resultados más bajos en lectura: nivel I y II (ERCE, 2019) y una cuarta parte de ellos se encontraba en situación de pobreza de aprendizajes; esos datos constatan que la situación era crítica durante el periodo previo a la pandemia. A ese panorama desalentador se suma la crisis provocada por el cierre de las escuelas, las modificaciones en las proyecciones curriculares y los procesos de mediación pedagógica de los años 2020 y 2021.

La Unesco, Unicef y Banco Mundial (2022) recomiendan considerar las evaluaciones realizadas como una de las estrategias para la recuperación y aceleración de los aprendizajes, a fin de partir

de la situación real, sin embargo, pocos “Gobiernos han priorizado las evaluaciones y valoraciones continuas sobre la efectividad de las estrategias de educación a distancia, lo que ha restringido el control de dichas estrategias y la valoración de su calidad” (p. 46).

En el caso de Costa Rica, la última aplicación de las pruebas Nacionales de Bachillerato fue efectuada en el 2018, antes de esta prueba no existían evaluaciones censales para la población primaria. En el año 2019 el Ministerio de Educación ejecuta las pruebas FARO (Español, Matemáticas y Ciencias) con el objetivo de “determinar el nivel de desempeño de los aprendizajes y las habilidades esperadas por la población estudiantil (MEP, 2021.6). De acuerdo con esta prueba, el 93% de la población evaluada se ubica en el segundo nivel de desempeño que indica conocimientos intermedios en la asignatura de Español para estudiantes de quinto año.

Durante el período 2020-2021 Costa Rica no realizó evaluaciones estandarizadas que permitieran conocer la situación real del estudiantado ni de las fortalezas o debilidades de la educación a distancia y sus correlatos en la calidad educativa. Se optó por tomar los datos de SIRIMEP (Sistema de Información para Registrar los Informes Descriptivos de Logros) como material básico para la toma de decisiones ministeriales. Cabría resaltar que esos datos corresponden a evaluaciones suministradas por cada docente (SIRIMEP) y son consideradas como información oficial (con la variación subjetiva que pueda implicar), a sabiendas de que no son representativas del país, pues no corresponden a pruebas estandarizadas. Además, cabe señalar que los niveles de logro que se evalúan en SIRIMEP se relacionan con los rasgos de los indicadores de las habilidades de la Reforma Curricular del 2016, pero, realmente, no corresponden a la operacionalización directa de los aprendizajes esperados (contenidos curriculares y procedimentales del programa de español) para los niños y las niñas, por lo que, en algunos casos, pareciera no existir una relación clara entre lo que plantea el programa curricular y los indicadores de logro relacionados con esta reforma.

En el año 2022 el país siguió sin apostar por la evaluación estandarizada y se anunció en mayo la suspensión de las pruebas FARO para primaria y secundaria. Para el año 2023 el Ministerio anunció la ruta de la educación en la que se considera: la evaluación estandarizada digital y evaluaciones de los aprendizajes en el aula), sin embargo, al momento de realizar este Informe no se ha divulgado el documento técnico oficial donde se especifique el modelo evaluativo, así como el diseño y criterios técnicos sobre su operacionalización.

De lograrse una evaluación estandarizada es fundamental que se valoren los cierres de ciclos (tercer año, sexto año, noveno año y undécimo año), a fin de proponer la recuperación o nivelación de los aprendizajes no los años al inicio del siguiente y asegurar una continuación escolar con mejores bases curriculares y un dominio alto de las competencias requeridas según las nuevas demandas.

En suma, no existe un panorama claro sobre el desempeño real del estudiantado de educación primaria en lectura y escritura que oriente las políticas educativas en este aspecto del currículum escolar.

*Indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes*

Al asociar los bajos logros en la calidad educativa previos al año 2020 con las consecuencias de la pandemia, Costa Rica se enfrenta a una crisis educativa acentuada en la pérdida de las competencias básicas, situación que compromete los logros alcanzados en los últimos diez años.

Este panorama exige que el país construya sus propios indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes en las competencias fundamentales, a partir de la definición de cuáles serían los aprendizajes curriculares que permitirían al estudiantado avanzar con éxito durante todo el ciclo escolar. Esos indicadores posibilitarán la valoración de la situación real y la atención específica a las necesidades curriculares en lectura y escritura.

Los indicadores construidos para medir la pobreza de los aprendizajes en la población infantil menor de diez años en Costa Rica incorporan los siguientes aspectos básicos del proceso de la lectura y de la escritura que, según el programa de estudio, deberían ser de dominio general de la población que concluye el primer ciclo:

**Cuadro 14**

**Indicadores y aspectos básicos por considerar para medir la pobreza de aprendizajes en lectura**

Aspectos	Lectura	Proceso
Convenciones	Decodificación (conocimiento del código alfabético)	1. Leer con precisión un texto breve que incluya palabra de todo tipo de sílabas (simples y complejas)
Comprensión lectora	Comprensión literal	1. Leer con una fluidez que le permita la comprensión de las ideas presentadas por el autor. 2. Expresar o reproducir oralmente el significado de un texto leído. 3. Reconocer el tema central de un texto leído.
	Comprensión global	1. Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído. 2. Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido.

Fuente: Elaboración propia.



**Cuadro 15**

**Indicadores y aspectos básicos por considerar para medir la pobreza de aprendizajes en escritura**

Aspectos	Proceso	Tarea de escritura
Convenciones y normas	Codificación (conocimiento del código alfabético)	1. Escribir con ortografía alfabética un texto dictado por el docente.
	Norma ortográfica: puntuación externa	2. Escribir textos con los signos de puntuación externa -mayúscula inicial y punto y aparte.
Funcionalidad comunicativa	Construcción de textos escritos.	1. Escribir un texto que comunique un mensaje a alguien.
		2. Escribir la respuesta a las preguntas que requieren una explicación.
		3. Escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada -narrativa, descriptiva y expositiva-.

Fuente: Elaboración propia.

Al concluir tres años de escolaridad se esperaba que el estudiantado de diez años muestre competencias y conocimientos mayores a los definidos en los indicadores propuestos, sin embargo, en opinión de los docentes entrevistados, los niños y niñas ingresaron a cuarto año (mes de febrero de 2022) con serios problemas de decodificación y codificación: el 62% de los escolares no codifica adecuadamente y el 45% tiene deficiencias en la lectura con precisión (decodificación). En consecuencia, esos niños no han logrado superar los peldaños correspondientes al primer año escolar.

La situación es similar en cuanto a la comprensión de lectura, pues el 57,35% muestra una competencia lectora inferior a su nivel educativo y edad. La fluidez de lectura es uno de los indicadores con resultados menos favorables, dato asociado al hecho de que esta población escolar tiene serias dificultades para acceder al tema central y, en general, a la globalidad de la comprensión del texto.

Esas debilidades en el proceso de lectura tienen implicaciones sustantivas en el desempeño del currículo escolar general, tal como lo corroboran investigaciones internacionales (Scarborough, 2001).

Respecto de la escritura, la población escolar presenta serias dificultades con la apropiación de las convenciones y normas que permiten la escritura de palabras y textos: escritura ortográfica de sílabas y palabras y el uso de la puntuación externa. Esta carencia tiene como consecuencia que el 70,6% de los escolares no logre escribir un texto con coherencia global, o sea, en el que se identifique el inicio, desarrollo y cierre. Dicho de otra manera, la pobreza en la producción textual es crítica y requiere de atención urgente.

Por otro lado, al confrontar los datos de la escritura y la lectura de la GAM y los correspondientes a las zonas vulnerables se evidencia que son más acentuados los resultados de este último grupo, pero son igualmente preocupantes los del primero: el rezago en la lectura y la escritura en el país es general.

En suma, urge movilizar las prácticas de aula renovándolas con una visión integradora y gradual, en la cual la decodificación y codificación iniciales sean consideradas parte de un conjunto de subprocesos que conduzcan hacia la comprensión lectora y la producción escrita situada.

Los indicadores identificados constituyen el punto de partida para elaborar los instrumentos de diagnóstico o las pruebas estandarizadas que se requieren para evaluar los procesos de lectura y escritura en los niños que finalizan el primer ciclo escolar, a sabiendas de que sería una prueba mixta, tanto oral como escrita, según los indicadores que se valoren.

## **Recomendaciones para fortalecer los aprendizajes de la lectura y la escritura**

Los resultados obtenidos en la presente investigación justifican la priorización, en la mediación pedagógica y en la planificación curricular, de las competencias básicas de la lectura y la escritura.

- Valorar los indicadores para medir la pobreza de los aprendizajes en lectura y escritura ofrecidos en la presente investigación como punto de partida para construir un instrumento de aplicación general a la población de cuarto año inicial, con el fin de conocer la situación real de estos aprendizajes: punto de partida de la definición de políticas que reviertan la situación actual.
- Fortalecer las alianzas con actores estratégicos (ONG's, universidades, etc) para monitorear y dar seguimiento a la situación de los aprendizajes fundamentales en la lectura y la escritura de la población estudiantil costarricense, de tal forma que se evalúen las competencias logradas al finalizar cada ciclo escolar.
- Dar seguimiento a las propuestas vigentes para atender el abordaje de los cuatro ámbitos curriculares que abarca la planificación de lectura en Costa Rica, desde la educación preescolar hasta undécimo año: 1. desarrollo de competencias lecturas, 2. promoción de la lectura, 3. creación de hábitos de lectura y 4. análisis de textos literarios y no literarios. Es urgente hacer realidad la directriz de la lectura diaria y el modelaje docente.
- Diseñar módulos obligatorios de formación del personal docente en servicio en los que se expliciten los procesos de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Así como los énfasis de cada ciclo escolar, a saber:
- Preescolar: Lectura modelada por el docente y la creación de oportunidades para realizar prácticas de lectura. Creación de hábitos de lectura.
- Primaria: Aprender a leer y desarrollo de la comprensión lectora. Lectura de géneros literarios y no literarios. Creación de hábitos de lectura.
- Secundaria: Lectura comprensiva, crítica y analítica. Lectura de géneros literarios y no literarios. Fortalecimiento de los hábitos de lectura.

- Priorizar en primer año escolar los aprendizajes iniciales de las competencias básicas de lectura y escritura, de tal forma que el docente disponga de la mayor parte de su espacio de mediación para asegurar que los niños y niñas dominan el conocimiento del código alfabético, en sus dos líneas: codificación y decodificación; leen textos breves con una fluidez que asegure su comprensión; y escriban pequeños textos con sentido (que comuniquen algo).
- Evaluar los logros de las propuestas desarrolladas como parte del Plan Integral de Nivelación Académica. Proyección 2022-2025 -PINA-, a fin de identificar las buenas prácticas para continuarlas y reestructurar las experiencias poco exitosas hacia una dirección más efectiva.
- Crear mecanismos para armonizar el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades y conocimientos al finalizar e iniciar un nuevo ciclo educativo, de tal forma que el estudiantado ingrese con los recursos necesarios para avanzar con éxito en el itinerario educativo.

## **Bibliografía**

- Banco Mundial. 2019a. Pobreza en el aprendizaje: una tarea pendiente en Latinoamérica y el Caribe. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/10/21/pobreza-aprendizaje-latinoamerica-caribe>.
- Banco Mundial. 2019b. “Poner fin a la pobreza de aprendizaje: ¿Qué se necesita? (Ending Learning Poverty: What Will It Take?)” Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>
- Banco Mundial. 2020. “Pobreza de aprendizaje (Learning Poverty)”. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>
- Banco Mundial. 2021. Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. *Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo en América Latina y el Caribe.*
- Calet Ruiz, N. 2013. *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia.* Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Cassany, D. 2006. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* (12a.ed.) Graó.
- Cassany, D. 2007. *Construir la escritura. Papeles de pedagogía.* Paidós.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura.* WOLTERS KLUWER.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula.* Siglo XXI. Editores
- Díaz, K.2022. MEP muestra la ruta para nivelar aprendizajes de las personas estudiantes. Plan Integral de Nivelación Académica. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/node/19336>
- Baltodano Enríquez, Manuel. 2022. Respuestas brindadas al oficio DVM-AC-DDC-DPSC-398-2022. P.1-23. Ministerio de Educación Pública.

- Martín Vegas, A. 2009. *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Mata Anaya, A., et al. 2015. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide.
- Ministerio de Educación Pública. 2013a. Programa de estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. 2013b. Programa de estudio de Español Segundo Ciclo de la Educación General Básica. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. 2019. Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades.
- Ministerio de Educación Pública. 2021. Guía técnica 2 Pruebas Nacionales FARO Primaria. Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/faro-guia-tecnica-primaria-2.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. 2022. *Análisis diagnóstico de los niveles de logro 2021, de la población estudiantil que, en el año lectivo 2021, cursó i, ii, iii ciclos y la Educación Diversificada*. Diagnóstico nacional I ETAPA. 26 abril, 2022.
- Ministerio de Educación Pública. 2022b. Plan Integral de Nivelación Académica. <https://recursos.mep.go.cr/2021/nivelacion-academica/>
- Ministerio de Educación Pública. 2022c. *Plan Apoyemos la Lectoescritura*. Accionar para el Servicio de Apoyo Educativo de Problemas de aprendizaje, modalidades fija e itinerante. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/apoyemos\\_la\\_lectoescritura\\_version\\_febrero\\_2022.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/apoyemos_la_lectoescritura_version_febrero_2022.pdf)
- Naciones Unidas. 2018. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- PEN. 2019. *Séptimo Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- PEN. 2021. *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Salamanca, I., Badilla, M. 2020. Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. 16.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Sellés, P., Martínez, T. 2008. Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(3), 113-130.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Tapia Montesinos. (2019). Adaptación del Modelo de la cuerda Scarborough. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/05/06/modelo-de-la-cuerda/>

- Trejos, J.; Sánchez, L. & Oviedo, L. 2016. Conglomerados de pobreza multidimensional. San José Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas (IICE).
- Unesco. 2014. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- Unesco. 2019. Desempeño y resultados Costa Rica. <https://lleceunesco.org/explora/costa-rica/cr-desempeno-y-resultados/#legibilidad3>
- Unesco. 2020. Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- Unesco. 2020. UNESCO: Costa Rica debe avanzar en conceptos como el cambio climático y el conocimiento del mundo en los currículos de tercero y sexto grado. Santiago.
- Unesco. 2021. Cómo el marco del ODS 4.1.1 y la pobreza en el aprendizaje pueden ayudar a los países a dirigir su respuesta a la COVID-19 en materia de política educativa. Recuperado el 20 de mayo del 2022. <http://uis.unesco.org/en/blog/como-el-marco-del-ods-4-1-1-y-la-pobreza-en-el-aprendizaje-pueden-ayudar-los-paises-dirigir-su>
- Unicef. 2022. The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. Conference edition. <https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>
- Zayas, F. (2012). La comprensión lectora según PISA. Graó.

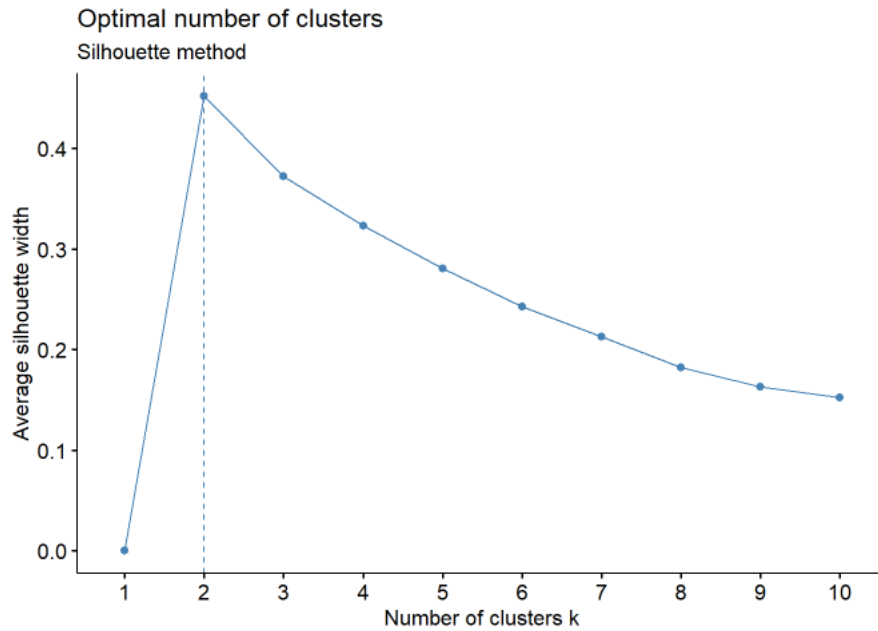
## **Entrevistas**

- Álvarez, C. 2022. Asesora Nacional de Educación Especial, Ministerio de Educación Pública. Profesora de la Universidad de Costa Rica, carrera de Educación Especial.
- Araya, E. 2022. Asesora nacional de la asignatura de Español, Ministerio de Educación Pública
- Baltodano Enríquez, Manuel. 2022. Jefe del Departamento de Primero y Segundo Ciclos, Ministerio de Educación Pública.
- Ulate, M.2022. Ex viceministra académica, ex directora de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública.

## Anexos

### Anexo 1

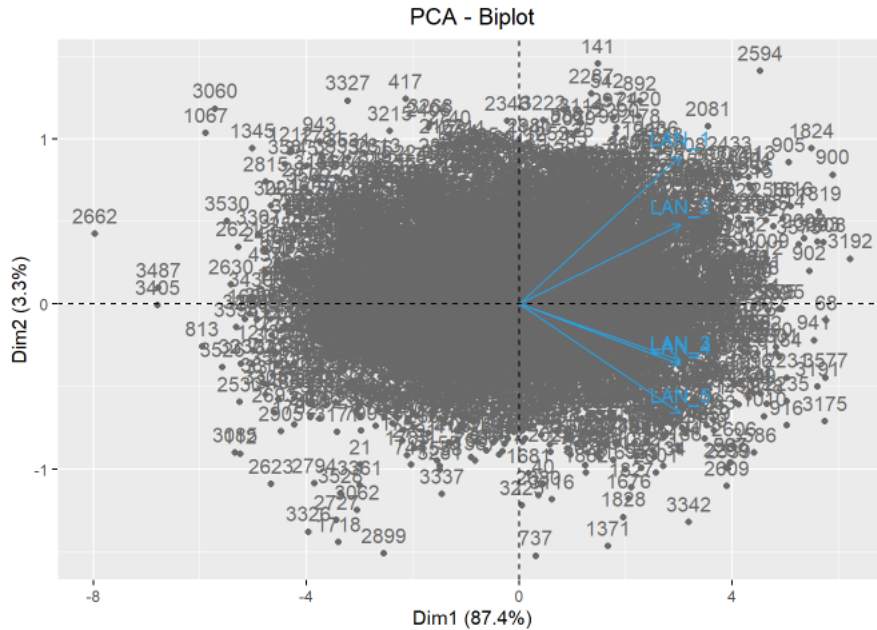
**Cantidad óptima de clústeres generados empleando el método Silhouette en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales del desempeño en lectura de los estudiantes evaluados en ERCE 2019**



Fuente: Elaboración propia con datos de ERCE 2019.

## Anexo 2

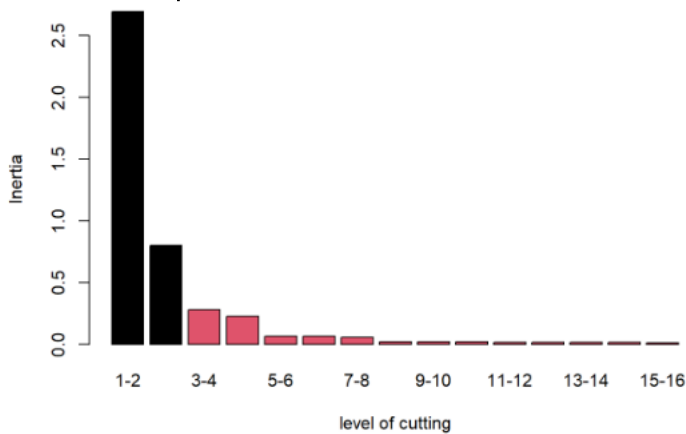
Resultados del análisis de componentes principales en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales del desempeño en lectura de los estudiantes evaluados en ERCE 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de ERCE 2019.

## Anexo 3

Ganancia de inercia inter-cluster en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales del desempeño en lectura de los estudiantes evaluados en ERCE 2019



Fuente: Elaboración propia con datos de ERCE 2019.

**Anexo 4**

Composición y validez interna de la escala de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, según la muestra de centros educativos analizada

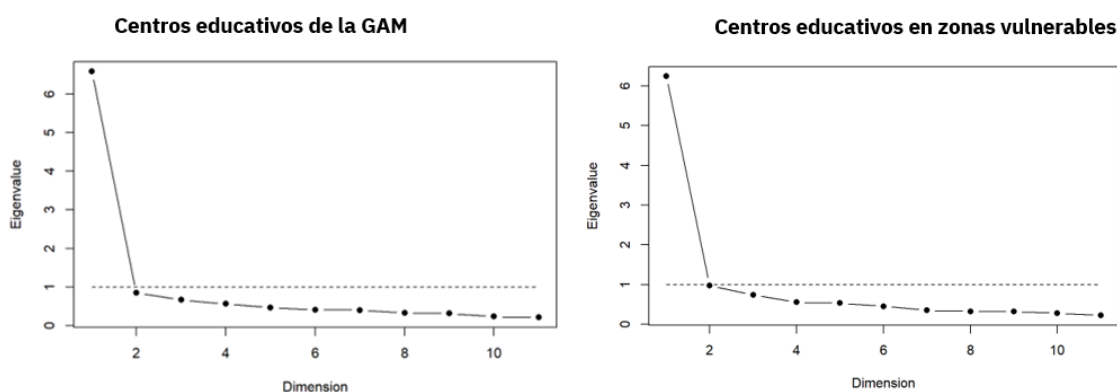
Aprendizajes	Ítem	Muestra docentes en escuelas del GAM		Muestra docentes en escuelas en zonas vulnerables	
		Alpha	Correlación inter-ítem	Alpha	Correlación inter-ítem
Aprendizajes en lectura	Leer con precisión un texto breve que incluya palabras con todo tipo de sílabas (simples y complejas).	0,93	0,71	0,92	0,61
	Leer con una fluidez que le permita la comprensión de las ideas presentadas por el autor.	0,92	0,78	0,91	0,75
	Reconocer el tema central de un texto leído.	0,93	0,74	0,91	0,74
	Expresar oralmente el significado de un texto leído.	0,93	0,74	0,91	0,74
	Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído.	0,93	0,74	0,91	0,72
	Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido.	0,93	0,7	0,92	0,61
Aprendizajes en escritura	Escribir con ortografía silábica un texto dictado por el docente	0,93	0,66	0,92	0,67
	Escribir un texto que comunique un mensaje a alguien.	0,93	0,72	0,92	0,68
	Escribir la respuesta a preguntas que requieran una explicación.	0,93	0,73	0,91	0,7
	Escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada. (Tipologías textuales: narrativo, descriptivo y expositivo)	0,92	0,76	0,91	0,78
	Escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte).	0,93	0,63	0,92	0,61
<b>Escala total</b>		<b>0,93</b>		<b>0,92</b>	

Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.



### Anexo 5

Gráfico de sedimentación para la escala de lectura de aprendizajes en lectura y escritura, según la muestra de centros educativos analizada



Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.

### Anexo 6

Cargas factoriales<sup>a/</sup> de los ítems de la escala de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura, según la muestra de centros educativos analizada

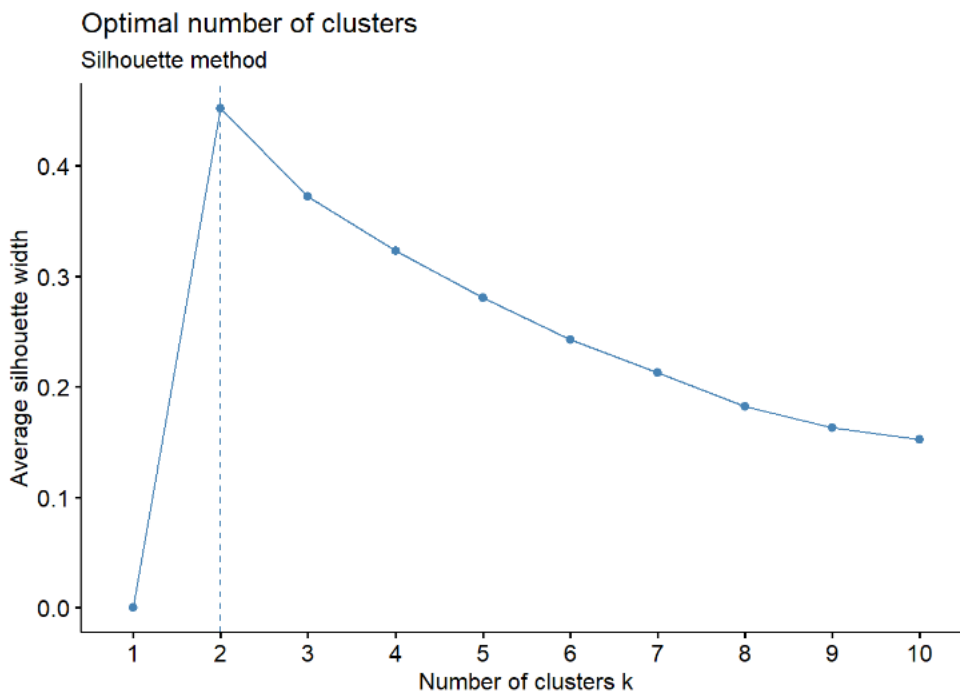
Aprendizajes	Ítem	Factor 1	
		Muestra de escuelas en la GAM	Muestra de escuelas en zonas vulnerables
Aprendizajes en lectura	Leer con precisión un texto breve que incluya palabras con todo tipo de sílabas (simples y complejas).	0,751	0,648
	Leer con una fluidez que le permita la comprensión de las ideas presentadas por el autor.	0,811	0,783
	Reconocer el tema central de un texto leído.	0,773	0,777
	Expresar oralmente el significado de un texto leído.	0,778	0,777
	Distinguir entre hechos y opiniones presentes en un texto leído.	0,774	0,753
	Dialogar sobre un texto leído y plantear preguntas sobre aquello no comprendido.	0,733	0,639
Aprendizajes en escritura	Escribir con ortografía silábica un texto dictado por el docente	0,677	0,687
	Escribir un texto que comunique un mensaje a alguien.	0,741	0,698

Aprendizajes	Ítem	Factor 1	
		Muestra de escuelas en la GAM	Muestra de escuelas en zonas vulnerables
	Escribir la respuesta a preguntas que requieran una explicación.	0,749	0,734
	Escribir un texto con inicio, desarrollo y cierre según la tipología textual solicitada. (Tipologías textuales: narrativo, descriptivo y expositivo)	0,776	0,809
	Escribir textos con los signos de puntuación externa (mayúscula inicial y punto y aparte).	0,648	0,64

a/ Se muestran las cargas factoriales con rotación promax.  
Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.

### Anexo 7

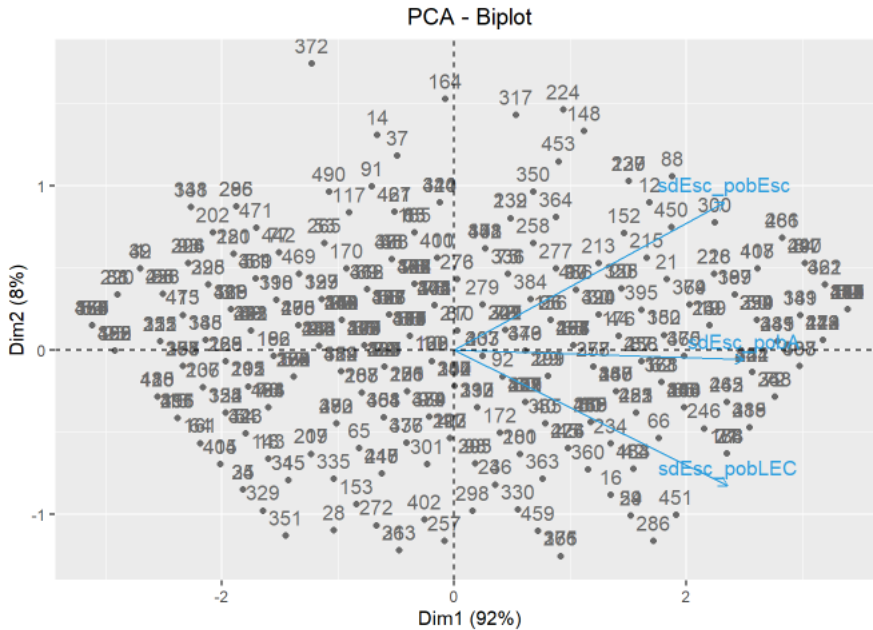
Cantidad óptima de clústeres generados empleando el método Silhouette en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales en el indicador de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura



Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.

### Anexo 8

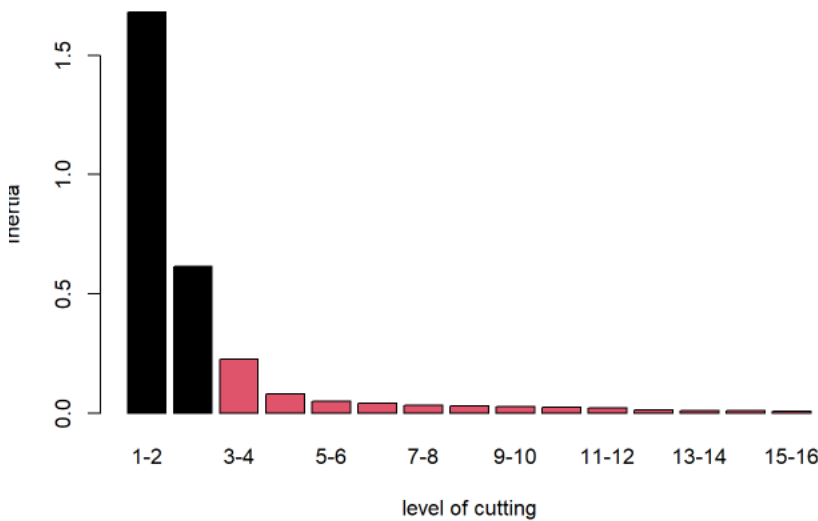
Resultados del análisis de componentes principales en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales en el indicador de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura



Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.

### Anexo 9

Ganancia de inercia inter-cluster en la estimación del agrupamiento jerárquico sobre componentes principales del desempeño en el indicador de pobreza de aprendizajes en lectura y escritura



Fuente: Elaboración propia con los datos de las encuestas realizadas.