



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

---

**Informe Estado de la Educación 2025**

---

## **Investigación**

---

El derecho a la comprensión y el uso del lenguaje claro en la educación primaria costarricense. Puentes para reducir brechas educativas en el aprendizaje básico de la comprensión lectora

**Investigadora:**  
Marielos Murillo Rojas

San José | 2025



371.01  
M977d

Murillo Rojas, Marielos

El derecho a la comprensión y el uso del lenguaje claro en la educación primaria costarricense: puentes para reducir brechas educativas en el aprendizaje básico de la comprensión lectora / Marielos Murillo Rojas. -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2025.

1 recurso en línea (23 páginas): archivos de texto PDF, 400 KB

ISBN 978-9930-654-32-3

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2025

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. COMPRENSIÓN DE LECTURA. 3. PROCESO DE APRENDIZAJE. 4. COSTA RICA. I. Título.



### Información del autor:

**Marielos Murillo Rojas.** <https://orcid.org/0009-0009-1629-9485>

Esta obra se comparte bajo la licencia

**Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual**

**(CC-BY-NC-SA)**



Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales

## **Contenido**

Descargo de responsabilidad .....	4
Resumen .....	4
Introducción.....	4
Metodología.....	6
El lenguaje claro y la educación de la niñez .....	7
Acerca del lenguaje claro .....	7
Acerca de la construcción del contenido y la mediación pedagógica.....	10
Acerca de la lectura comprensiva.....	12
Acerca del lenguaje académico y del vocabulario de mediación pedagógica.....	15
Acerca de la necesidad de un lenguaje claro y comprensible en la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación primaria .....	17
Reflexiones finales .....	20
Referencias.....	22

## **Descargo de responsabilidad**

Esta Investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo del informe, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

## **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo evidenciar la necesidad de que, en la mediación docente, se use un estilo de lenguaje claro que beneficie los aprendizajes escolares, en particular el dominio de la lectura comprensiva. Para tal efecto, se opta por un diseño metodológico documental descriptivo y crítico, a fin de realizar una lectura interpretativa de documentos curriculares, resultados de evaluaciones nacionales e internacionales sobre lectura comprensiva, de datos aportados por el Programa Estado de la Educación (años 2021 y 2023) y de los fundamentos teóricos del derecho a la comprensión, el lenguaje claro y la gestión del conocimiento en la mediación pedagógica de los procesos de lectura.

Se plantea una argumentación didáctica que prioriza el proceso de enseñanza de la lectura comprensiva, subrayando la importancia de utilizar un lenguaje claro en la mediación pedagógica. Este enfoque busca fortalecer la comprensión, alcanzar las metas educativas y favorecer tanto el aprendizaje como el desarrollo personal de los estudiantes, así como enriquecer la experticia del docente.

**Palabras clave:** Calidad de la educación, Educación básica, Escritura, Lectura.

## **Introducción**

¿En qué contexto existen oportunidades de aprendizaje? y ¿cuáles son las competencias básicas que permiten el aprendizaje y al desarrollo personal?

Las anteriores preguntas y sus correspondientes respuestas competen a dos aspectos clave de la educación en todo nivel, pero principalmente a los iniciales, preescolar y primaria,

estamentos fundamentales de la democratización, la ciudadanía plena y responsable y del desarrollo integral del ser humano. La primera pregunta conlleva a la aspiración de una educación de calidad, tal como se inscribe en la agenda 2030 y sus objetivos de desarrollo sostenible, en particular el número 4, referido a la promoción de oportunidades para todos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015, párr. 1). La segunda interpela a las competencias básicas, o sea, la lectura, la escritura, las matemáticas y las específicas de la ciudadanía digital.

La añorada educación de calidad garantiza oportunidades de aprendizaje y de desarrollo humano y se sustenta en el dominio pleno de las competencias básicas. Al ser esta afirmación del dominio general valdría suponer que es sencillo alcanzarla, pero los estudios estandarizados nacionales e internacionales (Consejo Nacional de Rectores [CONARE], 2023 y Banco Mundial, 2019) alertan de una masiva pobreza de los aprendizajes conceptualizada como la incompetencia, a la edad de 10 años, de leer con comprensión un texto breve.

Ante esta injusta situación es vital volver la mirada hacia la dinámica escolar y los materiales que se usan para potenciar las competencias básicas. Para efectos del presente ensayo, se asumirá el derecho a la comprensión y el uso de un lenguaje claro en el aula como estrategias que permitirían el acceso a oportunidades educativas variadas y, particularmente, a la comprensión de textos escritos.

La Real Academia Española creó oficialmente en el año 2022 la *Red Panhispánica de Lenguaje Claro y Accesible*, con el objetivo de alertar sobre el derecho fundamental de los ciudadanos a comprender las leyes y normas reguladoras de la convivencia social, pero en la primera convención de esta red, celebrada en mayo de 2024 en Madrid, se disertó sobre la necesidad de incorporar el derecho fundamental a la utilización del lenguaje claro en educación.

El estudiantado debe comprender los textos que escucha y lee, a fin de lograr establecer puentes entre los conocimientos almacenados en su estructura cognitiva y la información nueva que transmite la institución escolar. En este contexto cabría preguntarse: ¿cuál es el nivel de lecturabilidad de los materiales que se leen en la educación primaria?, ¿el

metalenguaje utilizado se aproxima al desarrollo cognitivo de los niños y niñas?, ¿la organización curricular de la asignatura de lengua asegura la apropiación de las competencias básicas de comprensión textual y de aprendizaje del vocabulario de aprendizaje y el de mediación pedagógica?, ¿sabrá el alumnado qué debe hacer cuando se le pide que caracterice, explique, describa, identifique la idea principal u otra tarea?

Las posibles respuestas a estas preguntas han de partir del conocimiento de las competencias básicas que permiten el aprendizaje, de la conveniencia de usar un lenguaje claro en la mediación pedagógica y de la comprensión de las implicaciones de la construcción del contenido en el contexto del género textual aula de clase. Además del estudio, a profundidad, de la lógica organizativa de los diferentes planes de estudio, la apropiación, por parte del docente, del uso transparente del vocabulario de mediación pedagógica y del dominio de los pasos imprescindibles de los procesos de aprendizaje de las competencias básicas por desarrollar en el estudiantado.

Dado que el objetivo central de este estudio es evidenciar la importancia de utilizar un estilo de lenguaje claro en la mediación docente, con el propósito de favorecer los aprendizajes escolares, especialmente el desarrollo de la lectura comprensiva. El texto se estructura en torno al eje temático "el lenguaje claro y la educación de la niñez", del cual se desprenden cinco ideas fundamentales que destacan al lenguaje claro como una herramienta clave para la enseñanza de la lectura comprensiva: 1) los objetivos del lenguaje claro, 2) la construcción de contenidos y su mediación pedagógica, 3) el lenguaje académico y el vocabulario empleado en la mediación pedagógica, 4) la comprensión lectora en la educación primaria y 5) la necesidad de un lenguaje claro y accesible en la enseñanza de la lectura comprensiva en este nivel educativo.

## **Metodología**

Este estudio corresponde a un diseño documental descriptivo, en el que se toman los resultados de las evaluaciones sobre comprensión de lectura nacionales, realizadas por el Ministerio de Educación Pública en el año 2024; la prueba internacional PISA; los análisis

realizados por el Programa Estado de la Educación en los años 2021 y 2023 y los programas de estudio de español (I y II ciclos, MEP: 2013-2014), con el propósito de identificar las principales dificultades en el proceso de comprensión del lectura y ofrecer una lectura interpretativa alimentada con los fundamentos teóricos del derecho a la comprensión, el lenguaje claro y la gestión del conocimiento en la mediación pedagógica de los procesos de lectura, todo ello con el fin de plantear los pasos imprescindibles que podrían reorientar la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación primaria costarricense.

## **El lenguaje claro y la educación de la niñez**

### **Acerca del lenguaje claro**

La Red de Lenguaje Claro nace en marzo de 2017 en Chile como una necesidad surgida en el ámbito jurídico, en respuesta a la búsqueda de la transparencia comunicativa y la comprensión de los textos técnico-jurídicos requeridos por la población no formada en ese campo y que es la usuaria directa de gran parte de ese tipo de documentos. En junio de 2022 la Real Academia de Lengua firma el acuerdo de constitución de la Red Panhispánica del Lenguaje Claro, en la que participan las academias de la lengua de los países de habla hispana. En mayo del año 2024 se celebra, en Madrid, la primera convención de esta red, espacio dedicado a la disertación sobre la necesidad de incorporar el derecho fundamental del uso del lenguaje claro en diferentes ámbitos, entre ellos la educación.

El documento constitutivo indica que el lenguaje claro consiste en:

Transmitir de manera entendible a toda persona y sin dificultad los mensajes que se desea comunicar, para facilitar su comprensión y las correctas vinculaciones en la sociedad, en especial aquellos emanados desde los Órganos del Estado hacia las personas, en todo tipo de documentos, incluidas las leyes, para su correcto cumplimiento y ejecución, en su caso. (Red Panhispánica de Lenguaje Claro, 2022, p. 2)

No obstante, Muñoz-Machado (2024) en la introducción al libro Fundamentos del Lenguaje Claro indica que no hay una definición universalmente aceptada de lenguaje claro.

Además, en el mismo documento se resalta la importancia del derecho de recibir información comprensible. El lenguaje claro, por tanto, permite que quien comunica lo haga de manera comprensible, posibilitando que la persona que lee pueda ejercer su derecho a participar en la sociedad. Esto promueve el principio democrático, fomentando la igualdad, la inclusión y la construcción de una sociedad más justa (Muñoz-Machado, 2024).

Como antesala de la institucionalización de la Red de Lenguaje Claro, surge en el siglo XX un movimiento que externa la preocupación sobre la información inteligible y sus consecuencias en los ámbitos del consumo (textos inteligibles en etiquetas de productos alimenticios, medicamentos, seguros y servicios bancarios), en las instituciones sociales (notificaciones y procedimientos poco claros) y en el ámbito de la justicia con una historia todavía más antigua. Más recientemente se ha maximizado la necesidad de información clara en el ámbito de los derechos individuales afectados por la revolución digital y los sesgos lingüísticos que puedan producirse a partir de la manipulación en la minería de datos e inteligencia artificial. En suma, las acciones que se han venido desarrollando en favor del movimiento del lenguaje claro han trascendido del Derecho y sus aplicaciones a todos los lenguajes de especialidad y a los ámbitos de intensa relación con los ciudadanos (Muñoz-Machado, 2024).

Respecto a la relevancia del lenguaje claro, Muñoz Machado identifica cinco acontecimientos contemporáneos que exigen adaptaciones significativas en el lenguaje oficial:

- El reconocimiento del derecho a comprender como un derecho subjetivo y exigible de los ciudadanos. El derecho más elemental e imprescindible de todos en tanto que condiciona el ejercicio de los demás derechos.
- Demanda de los poderes públicos y de las entidades que brindan servicios de interés general a utilizar un lenguaje claro en sus comunicaciones con los ciudadanos (Muñoz-Machado, 2024). En los países anglosajones se critica con rigor el lenguaje oscuro en las comunicaciones dirigidas a los ciudadanos. En los Estados Unidos desde 1978 se institucionaliza el lenguaje claro con la Orden Ejecutiva -12-0444- de Jimmy Carter en 1978, la cual obliga al uso de lenguaje sencillo en los reglamentos, hasta llegar a la Ley de Escritura Clara de Barak Obama. Entre lo más destacado en España está que en el año

2002 el Congreso de los Diputados incluye en el catálogo de los derechos el denominado *una justicia comprensible* y en 2015 se aprueba la Ley de Transparencia, Acceso a la Información y Buen Gobierno (Muñoz-Machado, 2024).

- Exigencia de implementar formas de comunicación accesibles para colectivos con capacidades intelectuales diversas, que no logran comprender los formatos convencionales y, como resultado, pueden enfrentar discriminación.
- El uso de la tecnología y el derecho a la protección de la intimidad de las personas, dada la amplísima acumulación y procesamiento de datos personales. Se han demandado regulaciones para que sea claro el lenguaje que se usa para recabar autorizaciones para el manejo de los datos personales.
- Demanda de regulación de la inteligencia artificial parlante que atienden a reglas algorítmicas que no necesariamente responden a los cánones de la normativa de la lengua y, por tanto, podrían afectar la claridad de los mensajes y propiciar el uso de variantes lingüísticas que introduzcan confusión en los usos de la lengua española. Por tanto, es necesario regular la calidad y corrección a fin de evitar los dialectos digitales que opaquen los mensajes. Actualmente, se trabaja en una base de datos de un modelo fundacional de lenguaje para la IA bajo la responsabilidad de la Real Academia Española y las academias del mundo.

La Real Academia Española (RAE) y las academias que conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) están desarrollando dos tipos de acciones: 1) fomentar la adopción en las entidades que presten servicios públicos o desarrollen actividades de interés general, la adopción de políticas de lenguaje claro en sus comunicaciones que afectan los derechos e intereses personales e individuales. Esta iniciativa permitió la instalación de la Red Panhispánica de Lenguaje Claro. 2) La preparación de una guía panhispánica de lenguaje claro y accesible, que podría servir de canon universal.

## **Acerca de la construcción del contenido y la mediación pedagógica**

Por otra parte, dado que el lenguaje verbal es el instrumento de comunicación por excelencia y que la comunicación clara es necesaria en todos los ámbitos de la vida; la educación como institución social, encargada de concretizar las metas educativas de los estados, requiere, indudablemente, del uso del lenguaje claro en diferentes espacios y niveles. En la mediación pedagógica, el lenguaje se utiliza para gestionar la comunicación, la socialización y el contenido. En consecuencia, el uso del lenguaje en el aula tiene un impacto directo en los aprendizajes básicos de los estudiantes.

Castellà et al. (2007) en un texto que podría considerarse clásico, titulado *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, centra su atención en la actuación discursiva del docente y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Estos autores analizan a profundidad las estrategias discursivas que vehiculan la relación social en la clase y las que facilitan la construcción del conocimiento. Ambas estrategias son articuladoras de la actividad comunicativa del docente. En este contexto, el discurso del docente debe proporcionar los medios necesarios para que el estudiantado comprenda y construya el conocimiento, desarrolle o mejore sus habilidades, se involucre activamente y logre autonomía en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, el docente debe ser un experto en ofrecer explicaciones claras y comprensibles, así como en fomentar la participación en la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Asimismo, se enfatiza en la relación social que posibilita todo el proceso educativo. “Lo cognitivo, lo social y lo lingüístico se interrelacionan porque lo uno sin el otro no existe, y el discurso es materia constitutiva, medio y sustento para todo el conjunto” (Castellà et al., 2007, p. 51).

Respecto de las estrategias discursivas de la construcción del conocimiento, situadas en el género de la clase, el docente debe tener presente que el conocimiento es una construcción social en la que el proceso de aprendizaje es el resultado de la interacción entre los esquemas mentales de quien aprende y los factores que lo rodean e influyen en él. Por tanto, el discurso pedagógico debe partir de los contenidos conocidos por el estudiantado, a fin de guiarlo hacia los nuevos conocimientos que modificarán sus esquemas anteriores. De no darse un cálculo

adecuado entre los conocimientos de los estudiantes y el contacto con la información nueva no se producirán nuevos aprendizajes.

Volviendo a la propuesta de Castellà et al. (2007), las estrategias discursivas de construcción del conocimiento requeridas para explicar los contenidos están conformadas por las secciones: organizar el discurso (elegir una estructura estereotipada, asegurar el orden lógico, asegurar el entramado del razonamiento) y clarificar los contenidos (definir, ejemplificar, repetir y reformular). A continuación, una breve descripción.

En relación con la organización del discurso, se plantean tres estrategias: elegir una estructura estereotipada (referida a la secuencia textual predominante en el proceso de mediación pedagógica: expositiva, argumentativa, instructiva, narrativa, conversacional, etc.), asegurar el orden lógico (la ordenación del contenido según el grado de dificultad, abstracción, cantidad de información, capacidad de concentración del estudiantado, coherencia con la lógica interna del contenido, etc.) y asegurar el entramado del razonamiento (mostrar el enlace de las ideas desarrolladas y el uso de recursos para hacerse entender, con el apoyo de la definición, la ejemplificación y la reformulación).

Respecto de la clarificación de los contenidos, el discurso explicativo del docente tiene una naturaleza oral y ha de utilizar como recursos la definición (el pacto con el significado), la ejemplificación (el valor ilustrativo), la comparación (el valor de la asociación), repetir y reformular (rectificar o completar).

En lo relativo a las estrategias de explicación al estudiantado, el discurso se ha de adecuar en dos vertientes: contextualización (el aprendizaje, los contenidos y captar y mantener la atención) y apertura al diálogo (formular preguntas de respuesta limitada, formular preguntas reactivas y formular preguntas generales).

La contextualización exige comunicar de manera explícita aspectos como la utilidad social del contenido, el método de evaluación, su conexión con otros conocimientos o asignaturas y su nivel de dificultad. Esto implica seleccionar cuidadosamente la información a enseñar, ubicarla dentro del contexto general de la asignatura, vincularla con la cultura general del estudiantado

y considerar sus conocimientos previos. Esta dinámica explicativa debe desarrollarse en entornos áulicos donde se fomente el intercambio de ideas, se atiendan las reacciones del auditorio y se promueva activamente su participación.

En suma, el discurso del docente representa la columna vertebral de la apropiación de los contenidos curriculares que han de consolidar los escolares.

### **Acerca de la lectura comprensiva**

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) evalúa competencias científicas, de comprensión de lectura y matemáticas en jóvenes de 15 años y ofrece una radiografía del logro de lo que se considera, en el contexto de esta prueba, que se debería enseñar, no necesariamente lo que se está enseñando en las instituciones educativas (Hopfenbeck et al, p.333). No obstante, constituye un excelente parámetro para comparar la distancia entre las competencias que se desarrollan en el aula y las que en una situación ideal deberían mostrar los jóvenes al concluir la educación básica (Ministerio de Educación, 2018). Claro está que para implementar un ejercicio sano y necesario de evaluación educativa han de realizarse pruebas nacionales que posibiliten el diálogo informado entre las aspiraciones nacionales (perfiles de salida), la evidencia de los resultados de las pruebas internas y las miradas internacionales. De esta manera, se podrían tomar los elementos comparables y sus resultados para modificar las prácticas de mediación pedagógica, en caso necesario.

Respecto de las evaluaciones nacionales, el Programa del Estado de la Educación Costarricense en el informe del año 2023 evidenció que en Costa Rica se vive una crisis educativa representada por el desfase entre la apropiación de las competencias básicas meta y las competencias mostradas por los estudiantes de educación primaria y secundaria en pruebas diagnósticas y estandarizadas realizadas por el Ministerio de Educación.

En el mes de abril de 2024, el Ministerio de Educación aplicó una prueba comprensiva para evaluar competencias básicas, a fin de que la información resultante se constituyera en un instrumento de diagnóstico para el profesorado. En el caso de la lectura, se evaluó la comprensión de textos y, a grandes rasgos, los resultados muestran el siguiente panorama.

**Cuadro 1**

**Resultados del contenido comprensión de lectura, Prueba Comprensiva, abril 2024**

<b>Año escolar</b>	<b>Aspectos evaluados</b>	<b>Porcentaje de logro</b>
<b>De primero a tercero</b>	-Apropiación del código alfabético. Lectura de textos simples a nivel literal	63
<b>Cuarto</b>	-Comprensión lectora de los elementos del texto a lo largo del proceso de lectura (estrategias: subrayado, comentario, resumen).	58,61
<b>Quinto</b>	-Utilización de estrategias de comprensión lectora (conocimientos previos, relectura, subrayado, ideas fundamentales y complementarias, resumen, recapitulación y otras). -Interpretación de la lectura de textos literarios.	57  57.13
<b>Sexto</b>	-No se evalúa.	--
<b>Sétimo</b>	-Leer ... diversos tipos de textos de carácter histórico, científico, artístico, entre otros... Para esto, se debe distinguir entre realidad y ficción, hechos y opiniones e información accesoria e información relevante.	22.92
<b>Octavo</b>	-Analizar críticamente textos a partir de los	46.04
<b>Noveno</b>	conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analística y explicativa e interpretativa), para	27.12
<b>Décimo académico</b>	encontrar y compartir sus diversos sentidos.	
<b>Décimo técnico</b>		25,57
		22,53
<b>Undécimo</b>		23,97 (técnico)

Fuente: Elaboración propia, datos tomados de MEP, 2024, Pruebas Comprensivas.

Tal como se consignó en el cuadro 1, la comprensión de lectura según esas pruebas está en situación crítica. El primer ciclo escolar atiende, básicamente, la apropiación del código alfabético y la lectura literal con un aprovechamiento bajo, pues era de esperar que el 100% de los escolares dominaran las competencias iniciales de lectura que corresponden a ese ciclo. Este desfase del primer ciclo, si no se atiende de inmediato, comprometerá la apropiación de las competencias de lectura de esa población en los siguientes grados escolares.

En el segundo ciclo (cuarto y quinto años), se da un estancamiento, solo el 58 y 57 por ciento de los escolares aprueban la prueba de comprensión. ¿Qué sucede con el 40% restante?, ¿estará en un nivel de lectura literal de primer ciclo escolar?, ¿cuál será su fluidez de lectura?, ¿cómo va a ser su futuro escolar?, ¿será que al finalizar el año el docente habrá logrado nivelarlos?, entre muchas otras preguntas que quedan sin plantear.

El tercer ciclo de la EGB merece especial atención, ya que el aprendizaje evaluado sobre lectura comprensiva en séptimo año supone que el estudiantado conoce diferentes géneros textuales y domina estrategias de comprensión de lectura que le permiten las relaciones establecidas entre “realidad y ficción, hechos y opiniones e información accesoria e información relevante” (MEP, 2013, p. 150). Los resultados muestran que solamente un 22,92% domina ese contenido al iniciar el año.

En los años siguientes -octavo, noveno, décimo y undécimo (liceo técnico)- se evalúa con diferentes ítems y niveles de dificultad el análisis crítico de textos, en mayor medida literarios, a partir de cuatro fases de análisis, según la propuesta del programa oficial de español para secundaria del Ministerio de Educación Pública, programa vigente, (natural, ubicación, analítica y explicativa e interpretativa). En suma, el propósito sería que el estudiante realice una lectura de tipo inferencial, en la que logre relacionar sus conocimientos previos con los diferentes sentidos que pueda encontrar en los textos leídos.

De séptimo a undécimo no se explicita en el modelo didáctico del programa de estudio el contenido curricular *estrategias de comprensión de lectura*, únicamente se ofrece una estructura de análisis de textos adecuada a algunos géneros literarios y se propone que se aplique a todo tipo de género textual. Quizá, esta sea una de las debilidades que propicia el

bajo rendimiento del estudiantado en comprensión de lectura inferencial, tal como se comprueba en los porcentajes de logro obtenidos: séptimo 22.92%, octavo 46.04%, noveno 27.12%, décimo-académico 25,57%, décimo-técnico 22,53%, y undécimo-técnico 23,97%. Por otra parte, y en vista de que esta prueba se aplicó a principio del curso lectivo, podría leerse como el nivel salida del año anterior. Así, los estudiantes vienen con deficiencias sustantivas de sexto grado y se encuentran con la realidad de que la educación secundaria no aborda la comprensión de lectura, ya que se aboca al análisis de textos con una metodología de lectura de géneros literarios.

### **Acerca del lenguaje académico y del vocabulario de mediación pedagógica**

La publicación de la obra *El vocabulario de las escuelas* de Gagini (1897), obra en que se sistematiza el vocabulario por enseñar en la Educación Primaria, agrupado en campos semánticos o referenciales (el universo, metales y minerales, vegetales, animales, cuerpo humano, enfermedades, deformidades y muerte, etc.) y por categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos), marca el inicio de la enseñanza formal del vocabulario en la educación costarricense. Esta obra de 453 páginas, muy revolucionaria para su tiempo, se ocupa de la enseñanza del vocabulario académico, según las necesidades curriculares de la época. Además, propone una serie de ejercicios de *dictado* en los que se utiliza el vocabulario propuesto como recursos para fijar la ortografía.

A partir de ese punto de partida, se mantuvo la incorporación del vocabulario como contenido curricular en las diferentes versiones de los programas oficiales de Educación Primaria. No obstante, sin que mediara un texto explicativo sobre el tipo de vocabulario enseñar a los escolares.

Con el surgimiento del Programa de Estudios de Lexicografía, 1989, creado por el Dr. Víctor Manuel Sánchez Corrales y su equipo de trabajo, del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la UCR, se inicia con la investigación en Lexicografía Educativa, área que también se ocupó de la enseñanza del vocabulario a partir de la identificación de los vocabularios básicos y disponibles en diferentes etapas escolares. Además de la recopilación del vocabulario disciplinar presente en documentos curriculares y libros de texto. Este grupo de investigadores

avanzó bastante en la entrega de materiales curriculares en formato de artículos científicos y libros de texto. *El libro Creciendo en palabras. La enseñanza del vocabulario en la escuela primaria* (Murillo-Rojas, 2011) es un ejemplo de una propuesta didáctica, basada en la investigación lingüística, que ofrece una guía para la enseñanza del léxico meta, conformado por el vocabulario fundamental de los escolares costarricenses, el correspondiente a la orientación curricular y el vocabulario de mediación pedagógica, o sea, el que usa el docente para explicar contenidos y es transversal a toda la escuela primaria (características, texto, explicación, análisis, etc.).

Más allá de nuestras fronteras, la importancia del vocabulario en el proceso de comprensión y en el rendimiento académico tiene un largo recorrido a nivel de investigación y de práctica educativa. Se cita, a manera de ejemplo, el estudio de Strasser et al. (2023) quienes analizan la contribución del vocabulario disciplinar en el logro de objetivos curriculares en primero básico, con población infantil chilena. Estas autoras concluyen que niños y niñas con igualdad en habilidades cognitivas y vocabulario general (evaluados con pruebas), pero diferenciados por el grado de conocimiento de palabras disciplinares obtienen puntajes diferentes en las pruebas de ciencias naturales, de historia, geografía y ciencias sociales. En consecuencia, el conocimiento de vocabulario disciplinar es una variable muy relevante para el aprendizaje. A la luz de este estudio se recomienda propiciar la exposición temprana de los escolares a diversos tipos de vocabulario, capacitar a los docentes para enseñar vocabulario, apoyar a los docentes en la selección de las palabras por enseñar y realizar evaluaciones sobre el conocimiento que tienen los niños del vocabulario y utilizar esos datos en los procesos de mediación pedagógica.

Por otra parte, Meneses et al. (2018) definen el lenguaje académico como los recursos lingüísticos y gramaticales “(nominalizaciones, conectores lógicos, vocabulario metalingüístico, entre otros) frecuentes en textos escolares y en evaluaciones, pero poco frecuentes en interacciones cotidianas” (p. 37). En el caso de la lengua española, dichos autores, citan varias investigaciones que demuestran que el dominio de estos recursos lingüísticos predice la comprensión lectora de textos expositivos y la calidad de argumentaciones y explicaciones sobre temas de conocimiento general. En la denominación lenguaje académico se incluye el vocabulario disciplinar y transdisciplinar.

Dado que el lenguaje académico sería aquel que se utiliza en el género discursivo el aula de clase para explicar y estudiar temas atinentes a los programas escolares, el vocabulario de mediación pedagógica estaría conformado por los vocablos que usa el docente al explicar y solicitar a sus alumnos que hagan algo con esa explicación, conformado básicamente por verbos y sustantivos, a saber: escriba, lea, copie, narre, explique, argumente, enumere, relacione, exprese, caracterice, muestre, detalle, etc. y tipo, clase, objeto, análisis, descripción, problema, resolución, operación, redacción, idea principal, tema, etc.

### **Acerca de la necesidad de un lenguaje claro y comprensible en la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación primaria**

¿Qué es leer?, ¿Qué entendemos cuando nos referimos a la comprensión de lectura?, ¿Cómo se enseña la comprensión de lectura en la escuela primaria?, ¿Cuál debe ser el punto de partida?

Si el interlocutor es un docente de educación primaria o secundaria y se le pregunta ¿qué es leer? podría responder definiendo la lectura desde un punto de vista curricular, tomando como fuente de autoridad al programa de estudio que desarrolle. Si el dialogante es un investigador o académico, podría definir la lectura según se concibe en diferentes marcos teóricos, o eligiendo el que responde a su enfoque teórico-pedagógico. Si el cuestionado es un historiador y conoce la evolución de la lectura, hará una contextualización histórico-cultural del concepto. Si es un escolar, diría que es algo que se aprende en la escuela, y su dificultad dependerá de su experiencia con este aprendizaje.

Por tanto, ¿desde qué punto de vista vamos a definir la lectura y, aún más, la lectura comprensiva? Con la venia de los lectores, me situaré en el papel de metodóloga y asumiré que la lectura comprensiva se construye a partir del desarrollo y la concatenación de una serie de pasos que pueden ser recursivos, según sean las necesidades de la persona que está aprendiendo.

Bajo esta directriz la lectura, desde el punto de vista metodológico, situada en el ambiente escolar, es un contenido operacionalizado como proceso de aprendizaje y enseñanza que abarca todo el ciclo educativo: de preescolar a undécimo año. Así, este contenido se secciona

en pasos o subprocesos que transitan por las acciones de: acercar, decodificar, comprender, interpretar, comparar, analizar, conocer, relacionar, producir, valorar y que están presentes en las actividades que propone el docente para enseñar a leer, desarrollar diferentes niveles de lectura (estrategias de comprensión de lectura y análisis de diferentes géneros textuales), y para escribir, argumentar, contraargumentar y producir a partir del texto leído.

Quizá el primer peldaño para acercar la lectura comprensiva al niño o joven es que el docente inicie con un ejercicio de lenguaje claro, que le permita apropiarse de los objetivos de cada paso del proceso, su función didáctica y la internalización de los aspectos que deben estar siempre presentes en la mediación pedagógica orientada hacia la enseñanza de la lectura comprensiva. Veamos, a continuación, una forma transparente de presentar este proceso.

## Cuadro 2

### Pasos imprescindibles del proceso de comprensión de lectura de géneros textuales no literarios

Pasos del proceso y sus fines	Operacionalización en el aula
Propiciar procesos de lectura y escritura emergentes en el aula de preescolar.	Exposición diaria a la lectura e interacción con material escrito. Creación de procesos didácticos que posibiliten la formulación de hipótesis sobre la lectura y la escritura.
Conocer el sistema alfabético.	Asegurar el logro de la decodificación con precisión.
Entender lo comunicado en el texto escrito y utilizar la información según los fines deseados.	Alinear la información textual con los conocimientos previos del lector.
Asociar la información textual con categorías previamente definidas (contextuales, temporales, ideológicas, etc.) para construir la interpretación de un texto dado.	Señalar explícitamente las categorías o indicadores por considerar al interpretar los textos de estudio.

<b>Pasos del proceso y sus fines</b>	<b>Operacionalización en el aula</b>
Establecer comparaciones (semejanzas o diferencias) entre textos para enriquecer la interpretación propuesta.	Ofrecer los puntos de referencia comparativa.
Establecer distinciones entre las ideas comunicadas para profundizar en el contenido y utilizar la información según los objetivos del lector: distinguir entre hechos y opiniones, identificar relaciones de causalidad, definir relevancia e irrelevancia de una información dada, distinguir entre información principal y secundaria y distinguir entre información explícita e implícita.	Proporcionar textos prototípicos que permitan identificar diferentes relaciones que se establezcan entre las ideas. Ejemplificar tipos de relaciones que se establecen entre ideas para facilitar la apropiación de las estrategias de comprensión lectora.
Conocer las características prototípicas de los géneros textuales utilizados en el ambiente escolar para facilitar los procesos de recuperación de información a partir de la organización textual.	Buscar ejemplos o modelos explícitos que se constituyan en puntos de referencia para el estudiante.
Establecer relaciones entre la información que se desea leer y el género textual (histórico, artístico, científico, narrativo, poético, periodístico, ...) en que puede encontrarse.	Ofrecer modelos de los géneros textuales utilizados en el ambiente escolar.
Escribir comentarios de textos leídos en los que se establezcan relaciones con otros textos para profundizar en las ideas leídas, complementar la información ofrecida, externar el punto de vista sobre el tema tratado, etc.	Organizar secuencias didácticas que posibiliten el tratamiento específico de ideas y datos que permitan la justificación de la postura tomada por el lector.

---

Fuente: Elaboración propia, contenidos del Programa Español MEP, I y II ciclos.

Los pasos imprescindibles del proceso de la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación primaria, que se citan en el cuadro 2, son el resultado de la interacción reflexiva entre los aportes teóricos de los subprocesos que conlleva la lectura, la comprensión de la estructura curricular del *contenido lectura comprensiva*, la necesidad de interactuar con un lenguaje claro para los niños y para el docente y la convicción de que la ejemplificación y la comparación son dos estrategias comprensivas básicas para que el alumnado logre los perfiles de salida deseados y muestre altos logros en *la competencia básica comprensión de lectura*.

## **Reflexiones finales**

La pregunta inicial, ¿En qué contexto existen oportunidades de aprendizaje?, se responde categóricamente, en los espacios educativos donde se tiene claridad acerca de cuáles son las metas por alcanzar y cómo lograrlas mediante el proceso didáctico. En este sentido, se argumentó sobre la imperiosa necesidad de recurrir al lenguaje claro para reducir las brechas educativas existentes en el aprendizaje básico de la comprensión lectora en los escolares, mediante dos aspectos: la búsqueda de la transparencia en el uso del lenguaje de mediación pedagógica y en la puesta en práctica de los pasos imprescindibles para la enseñanza del proceso de comprensión de lectura de géneros textuales no literarios.

En vista del declive en la competencia lectora en estudiantes costarricense de 15 años, evidenciada en PISA (2022), las actuales políticas educativas y los perfiles de salida de los estudiantes en los diferentes niveles se evidencian solo como aspiraciones no como habilidades y competencias logradas.

La ruta educativa diseñada para el contenido curricular lectura debe ser operacionalizada como un conjunto de acciones articuladas en las que se asuma la valoración de los conocimientos previos del alumnado, el dominio de la particularidad del género discursivo aula de clase y la heterogeneidad de los grupos. De lo contrario, se partirá de imaginarios idealizados, en los que el alumnado cumple con el perfil de salida del nivel anterior y el grupo homogéneo en conocimientos y competencias. Nada más falso que ese pensamiento. Lo homogéneo es que todos asisten al mismo grupo escolar, pero su relación con la lectura, el nivel de logro de las

competencias de comprensión lectora, el bagaje de vocabulario, el capital lingüístico, el capital cultural, las expectativas de logro y un largo etcétera son la marca distintiva del grupo.

Desde una perspectiva didáctica, es fundamental estructurar una ruta que permita a cada estudiante alcanzar un nivel de comprensión lectora adecuado. Este proceso debe contemplar una secuencia de pasos progresivos que se vuelvan más complejos a medida que el estudiante avanza de un nivel de dominio a otro. Estos pasos, a su vez, constituyen la base para desarrollar las habilidades subsiguientes y representan elementos imprescindibles en la mediación pedagógica de la lectura. De este modo, la pobreza en los aprendizajes puede mitigarse, creando un entorno educativo enfocado en la enseñanza de la comprensión lectora y en el uso cotidiano de un lenguaje claro.

## Referencias

- Banco Mundial. (2019). “Pobreza en el aprendizaje: una tarea pendiente en Latinoamérica y el Caribe”. Grupo Banco Mundial.  
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/10/21/pobreza-aprendizaje-latinoamerica-caribe>
- Barquero, K. y Murillo, M. (2024). Conmemoración del Día del Libro: llamado urgente a la acción para atender la pobreza de aprendizajes de la población estudiantil costarricense. *PEN*.  
<https://estadonacion.or.cr/dia-del-libro-2024/>
- Castellà, J., Comelles, Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias de comunicación de los docentes bien valorados*. Graò.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación 2023*. Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>
- Hopfenbeck, TN, Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. y Baird, JA (2017). Lecciones aprendidas de PISA: una revisión sistemática de artículos revisados por pares sobre el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (3), 333–353.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- Gagini, C. (1897). *El vocabulario de las escuelas*. Tipografía Nacional.
- Hopfenbeck, TN, Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. y Baird, JA (2017). Lecciones aprendidas de PISA: una revisión sistemática de artículos revisados por pares sobre el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (3), 333–353.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A. y Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 134-157. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/84485>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2024). *Pruebas Comprensivas 2024*. MEP.

- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2013). *Programa de Estudio de Español II Ciclo de Educación Básica*. MEP. <https://es.scribd.com/document/443944990/espanol-MEP-pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Muñoz-Machado, S. (2024). *Fundamentos del Lenguaje Claro*. Espasa.
- Murillo-Rojas, M. (2011). *Creciendo en palabras: La enseñanza del vocabulario en la escuela primaria: manual para maestros de primer ciclo de la educación general básica*. Universidad de Costa Rica, Escuela de Formación Docente.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- PEN. 2023. *Noveno Informe Estado de la Educación*. San José: PEN
- Red Panhispánica de Lenguaje Claro. (2022). *Acuerdo de Constitución*. Corte Suprema de Justicia, Chile y RAE.
- Strasser, K., Meneses, A., Iturra, C. y Marín, A. (2023). Rol del Vocabulario Disciplinar y Transdisciplinar en el Aprendizaje en Primero Básico. *Psykhe*, 32(1), 1-2. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/57433>