



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

**Informe Estado de la Educación 2025**

## **Investigación**

Buenas prácticas sobre el uso de resultados de las pruebas estandarizadas y metodologías de enseñanza para mejorar competencias estudiantiles y políticas públicas de lectura y escritura

**Investigadora:**

Ana María Rodino Pierri

San José | 2025



370  
R692b

Rodino Pierri, Ana María

Buenas prácticas sobre uso de resultados de pruebas estandarizadas y metodologías de enseñanza para mejorar competencias estudiantiles y políticas públicas de lectura y escritura / Ana María Rodino Pierri. -- San José, C.R. : CONARE-PEN, 2025.

1 recurso en línea (87 páginas): archivos de texto PDF, 1.100 KB

ISBN 978-9930-636-99-2

Investigación para el Informe Estado de Educación 2025

1. EDUCACIÓN. 2. PRUEBAS ESTANDARIZADAS. 3. POLÍTICAS PÚBLICAS. 4. POLÍTICAS EDUCATIVAS. 5. COSTA RICA. I. Título.



## Información del autor

**Ana María Rodino Pierri**, <https://orcid.org/0000-0002-3290-5811>

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
Acerca de la investigadora.....	4
Introducción: el problema .....	4
Una mirada histórica a los resultados de Costa Rica en competencia lectora en PISA .....	4
Objetivos generales y específicos de esta investigación .....	11
Influencia en políticas e intervenciones educativas .....	12
Definición de la agenda política y planeamiento estratégico .....	13
Influencia en programas e intervenciones educativas .....	14
Currículo y materiales .....	14
Clasificación o ranking de escuelas.....	16
Comunicación y difusión de las características y los resultados de PISA.....	17
Los emisores .....	19
El canal .....	20
El mensaje .....	21
Los receptores.....	22
Buenas prácticas nacionales y regionales a distintas escalas para mejorar las competencias estudiantiles de lectoescritura .....	23
Una visión estratégica de las reformas educativas exitosas a gran escala.....	39
Las estrategias de refuerzo.....	39
Buenas prácticas en la aplicación de las estrategias de refuerzo .....	44
Conclusiones y recomendaciones .....	51
Acciones prioritarias de formación inicial, desarrollo profesional y acompañamiento docente para mejorar las competencias lectoras estudiantiles de cara a la próxima aplicación de PISA (2025).....	53
Hacia una estrategia de mediano y largo plazo .....	57
Anexos.....	60
Referencias .....	83

## **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, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

## **Acerca de la investigadora**

**Ana María Rodino Pierri.** Doctora y Master en Educación (Universidad de Harvard, USA) y Master en Lingüística (Universidad de Costa Rica), con estudios especializados en producción de radio y televisión educativa. Docente universitaria, investigadora, docente y autora de numerosas publicaciones científicas y didácticas sobre desarrollo del lenguaje, comunicación masiva, producción de materiales educativos y educación en derechos humanos y ciudadanía democrática.

## **Introducción: el problema**

### **Una mirada histórica a los resultados de Costa Rica en competencia lectora en PISA**

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes –PISA– evalúa cuán bien preparados están los estudiantes de distintos países en el manejo de competencias o habilidades que son esenciales para la participación plena en las sociedades modernas, en particular tres: la competencia *lectora*, *matemática* y *científica*. Con esta meta, desde 2000 lleva adelante una prueba compleja, que se ha venido aplicando cada tres años (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022). Cada aplicación de la prueba mide las tres competencias mencionadas, pero enfatiza una de ellas en particular.

El universo de estudio de PISA abarca a los estudiantes que tienen entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses de edad. Considerando que los países difieren en la duración y características de sus sistemas educativos, la población de esta prueba no se define en función del grado escolar que el alumno cursa, sino en función de su edad. Así se garantiza que los grupos sean equivalentes y los resultados obtenidos en todos los países sean comparables.

Aunque PISA fue inicialmente pensada para los 34 países entonces miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por su sigla en inglés), gradualmente se fueron sumando otros países o economías regionales que también querían evaluar su educación. En la última edición de PISA fueron evaluados 690.000 estudiantes, que representan a unos 29 millones de estudiantes de 81 países o economías participantes. (OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volumen I)*). Costa Rica inició su participación en PISA en 2010, incorporándose a la prueba de 2009 –por lo cual se la suele designar, en el caso nacional, como PISA 2009+. Esto significa que ha aplicado a la fecha 5 ediciones consecutivas de la prueba.

La presente investigación se concentra en una de las tres competencias que evalúa PISA: *la competencia lectora*. Por un lado, porque:

El dominio de la lectura es la base para el éxito en otras materias y contribuye a la participación plena en la vida adulta. (...). El descubrimiento de que la información se puede compartir en el tiempo y en el espacio, más allá de las limitaciones de la propia voz, el tamaño de un lugar y la precisión de la memoria ha sido esencial para el progreso humano. No obstante, aprender a leer y a escribir requiere un esfuerzo, porque no se puede conseguir sin dominar una serie de habilidades complejas. (...) Por tanto, para ser lectores competentes son imprescindibles la práctica y la dedicación. (OECD-Santillana, 2011, p. 18)

PISA define la **competencia lectora** como la capacidad individual para “comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos, e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad”. (OECD-Santillana, 2011, p. 37)

La competencia lectora que reconoce PISA va más allá de la noción de “saber leer”. Representa un concepto amplio y profundo de la lectura. Por un lado, porque la prueba no indaga si los estudiantes dominan determinados contenidos curriculares, sino cuánto pueden hacer en tareas relacionadas con la vida cotidiana con lo que aprendieron en el centro *escolar*. Por eso su marco teórico parte de la noción de **competencia**, a la que define como “la capacidad de los alumnos para extrapolar lo que han aprendido y aplicar conocimientos y

habilidades en la vida real, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones”. (OCDE-Santillana, 2011, p. 22)

Por otro lado, porque no mide la competencia lectora en términos dicotómicos, como algo que una persona tiene o no tiene, sino en forma continua, o sea, que tiene en cierto grado. Para eso utiliza actualmente 8 niveles de competencia escalonados, cada uno demarcado por un límite mínimo y un máximo. Se establece un umbral de competencia aceptable y la prueba evalúa las gradaciones continuas del desempeño estudiantil por encima y por debajo de ese umbral.

De los 8 niveles, el mínimo de competencia lectora satisfactoria es el nivel 2.<sup>1</sup> De aquí que quienes califiquen en la prueba por debajo de él (niveles 1a, 1b, 1c, o inferiores), demuestran una competencia insuficiente y, a la inversa, quienes se ubiquen por encima de él (niveles 3, 4, 5, 6, 7, y 8) demuestran una competencia paulatinamente cada vez más destacada hasta llegar al nivel 8 o de excelencia. Analicemos ahora algunos datos básicos sobre las competencias lectoras del estudiantado costarricense de 15 años y cómo han evolucionado históricamente.

El cuadro 1 recoge la calificación global promedio en lectura de los estudiantes latinoamericanos continentales que tomaron la prueba –incluidos los costarricenses, que se destacan pintados en azul– más la calificación promedio de los estudiantes de los países miembros de la OECD. Todos ellos participaron durante las últimas cinco ediciones de PISA, lo cual facilita las comparaciones. Los datos comienzan en 2009 porque ese fue el año en que Costa Rica inició su participación y llegan hasta la más reciente edición de la prueba en 2022. Por tanto, el cuadro cubre un período histórico de una década y media.

---

<sup>1</sup> PISA define el *nivel de competencia 2* así: “Algunas tareas de este nivel requieren que el lector localice una o más piezas de información, que tal vez deban deducirse y es posible que tengan que cumplir varias condiciones. Otras requieren reconocer la idea principal del texto, comprender relaciones o analizar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe realizar deducciones de bajo nivel. Las tareas de este nivel pueden comprender comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto. Las típicas tareas de reflexión de este nivel requieren que los lectores realicen comparaciones o varias conexiones entre el texto y conocimientos externos, recurriendo a experiencias y actitudes personales”. (OCDE-Santillana (2011), p. 47; Rodino, 2012, p. 16; Estado de la Educación III, 2013)

Cuadro 1

Desempeño en lectura de los países latinoamericanos continentales en las últimas cinco ediciones de PISA

País	Promedio OCDE	Argent	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Panamá	Perú	Urug.
Año PISA										
2009	493	398	412	449	413	443	425	371	370	426
2012	496	396	410	441	403	441	424	-----	384	411
2015	483	(CABA) 476	407	459	425	427	423	-----	98	437
2018	487	402	413	452	412	426	420	377	401	427
2022	476	401	410	448	409	415	415	392	408	430
Variación entre últimas 5 pruebas	-17	-03	-02	-04	-04	-28	-10	+21	+38	+04
Variación entre 2 últimas pruebas	-11	-01	-02	-04	-03	-11	-05	+15	+07	+03

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos de OCDE sobre cada edición de las pruebas.

Las comparaciones que muestra el cuadro son una primera señal de alerta para Costa Rica, por dos razones. Primero, por la tendencia decreciente del promedio nacional durante su participación en PISA en materia de *competencia lectora* (que, cabe aclarar, es la misma tendencia que surge en los resultados de las competencias matemática y científica). La diferencia entre el puntaje obtenido en la primera prueba y la última es de -28 puntos. Los países de la OECD muestran la misma tendencia, pero no tan pronunciada (-17). Entre los 9 países latinoamericanos, otros 5 tienen también desempeño decreciente (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México), pero la diferencia entre 2009 y 2022 es mucho más leve (de -02 a -10). Comparativamente, el decrecimiento histórico de Costa Rica es el mayor del conjunto. Por el contrario, otros 3 países muestran un desempeño histórico creciente, que oscila entre +38 y +4 (Panamá, Perú y Uruguay). De ellos, el que creció de manera más notable es Perú.

Segundo, los datos también son preocupantes por cómo se distribuye el estudiantado costarricense en los 8 niveles de desempeño de la prueba, en la 1ª y la última de sus ediciones (2009 y 2022), tanto por sí mismo como en comparación con el promedio de la OCDE. Este segundo aspecto se despliega en los cuadros 2 y 3.

Cuadro 2

Niveles de competencia en la escala PISA de lectura y resultados comparativos 2009 vs. 2022 entre países de la OCDE y Costa Rica

Nivel	Porcentaje de alumnos capaces de realizar tareas a cada nivel		Porcentaje de alumnos capaces de realizar tareas a cada nivel	
	PISA 2009		PISA 2022	
	Promedio OCDE	Costa Rica	Promedio OCDE	Costa Rica
6	0,8	0	1,2	0,1
5	6,8	0,8	6,0	0,7
4	20,7	7,3	16,9	4,9
3	28,9	24,6	25,3	17,3
2	24	34,7	24,4	30,0
1a	13,1	23,4	16,6	29,0
1b	4,6	7,9	7,6	14,7
1c	-----	-----	1,9	3,1
Por debajo de Nivel 1c	-----	-----	0,2	0,3

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos de OCDE sobre cada edición de las pruebas.

El cuadro 2 presenta el porcentaje de estudiantes capaces de realizar las tareas de lectura correspondientes a cada *nivel de competencia* de PISA según los resultados de 2009 y 2022 respectivamente, mostrándolos a la par de los resultados promedio de los países de la OECD, a efectos de facilitar la comparación.

Veamos la ubicación de la mayoría de los estudiantes, pintada en color azul. En PISA 2009, en los países de la OECD, la mayoría está ubicada en la categoría 3 (28,9%), mientras que en Costa se ubica más abajo, en la categoría 2 (34,7%). En PISA 2022, los países de la OECD posicionaron a la mayoría nuevamente en la categoría 3 (25,3%), mientras Costa Rica siguió haciéndolo en la categoría 2 (30%).

Observemos ahora el *nivel mínimo de desempeño satisfactorio* (nivel 2). En 2009, la calificación promedio de la OECD ubicó allí solamente al 24% de los estudiantes y, en 2022, al 24,4%. En contraste, Costa Rica posicionó allí más de un tercio del estudiantado, tanto en 2009 (34,7%) como en 2022 (30%).

### Cuadro 3

Desempeño estudiantil acumulado por niveles en las pruebas PISA 2009 vs. 2022 Comparativamente entre países de la OCDE y Costa Rica

PISA 2009		PISA 2022	
OCDE	COSTA RICA	OCDE	COSTA RICA
Estudiantes de desempeño satisfactorio (nivel 2 y superiores)		Estudiantes de desempeño satisfactorio (nivel 2 y superiores)	
81,2%	67,4%	73,8%	53%
Desempeño alto (niveles 5 y 6)	Desempeño alto (niveles 5 y 6)	Desempeño alto (niveles 5 y 6)	Desempeño alto (niveles 5 y 6)
7,6%	0,8%	7,2%	0,8%
Desempeño medio (niveles 3 y 4)	Desempeño medio (niveles 3 y 4)	Desempeño medio (niveles 3 y 4)	Desempeño medio (niveles 3 y 4)
49,6%	31,9%	42,2%	22,2%
Desempeño bajo (nivel 2)	Desempeño bajo (nivel 2)	Desempeño bajo (nivel 2)	Desempeño bajo (nivel 2)
24%	34,7%	24,4%	30%
Estudiantes de desempeño insatisfactorio (por debajo del nivel 2)		Estudiantes de desempeño insatisfactorio (por debajo del nivel 2)	
17,7%	31,3%	26,3%	47,1%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuadros anteriores.

El cuadro 3 agrupa los datos de los cuadros anteriores a fin calcular el desempeño acumulado de carácter insatisfactorio Versus satisfactorio. El desempeño insatisfactorio agrupa los niveles 1a, 1b, 1c y por debajo, mientras el satisfactorio agrupa los desempeños de nivel 2 y superiores. Aquí subclasificamos estos últimos en bajo, medio y alto. En 2009, comparativamente, los países de la OECD (81,2%) superan con amplitud a Costa Rica (67,4%) en desempeño satisfactorio. La relación se invierte respecto a los desempeños insatisfactorios: Costa Rica (31,3%) supera a los países de la OECD (17,7%). En 2022, la relación sigue siendo la misma, con el agravante que la diferencia entre los dos términos de la comparación aumentó considerablemente. Los alumnos de Costa Rica van creciendo cada vez más en número en los niveles inferiores de desempeño y adelgazándose en los niveles superiores, mientras los alumnos de la OECD se mueven en sentido contrario. (Véase las filas inferior y superior del cuadro 3, con cifras pintadas en azul). En otras palabras, la brecha de rendimiento académico en lectura entre los estudiantes costarricenses y los de la OCDE ha crecido en el lapso de 15 años. Costa Rica, en lugar de avanzar, ha retrocedido.

En breve, como se muestra en el cuadro 1, hubo un declive histórico generalizado, aunque desigual en magnitud, entre los resultados de los países latinoamericanos y también de la OCDE que aplicaron PISA. Ese declive puede deberse en parte al período de aislamiento social y cierre de escuelas durante la pandemia del Covid 19, ya que se aprecian retrocesos en la mayoría de los países del cuadro entre las ediciones de PISA 2018 y 2022 (promedio OCDE, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México). Los pocos casos donde no hay retrocesos son Panamá, Perú y Uruguay.

Sin embargo, sin ignorar lo anterior, Costa Rica comenzó a bajar sus resultados académicos a partir del 2012, la segunda vez en que se aplicó PISA, mucho antes de la pandemia y del cierre de escuelas. O sea, el comienzo del retroceso nacional es prepandémico, y después la pandemia simplemente lo agudizó. Esta constatación (que se aplica por igual a las otras dos competencias que evalúa PISA, aunque no se analicen en este trabajo) ha tenido un considerable efecto en la opinión pública del país, produciendo manifestaciones de preocupación en los medios masivos por parte de educadores, intelectuales, políticos y otros sectores de la ciudadanía. (La Nación, Cortés, abril 2024; La Nación, Editorial, abril 2024; PEN,

abril 2024; La Nación, Editorial, mayo 2024; La Nación, Rodríguez, mayo 2024(a); La Nación, Rodríguez, mayo 2024 (b) y Matarrita Chávez, mayo 2024).

## **Objetivos generales y específicos de esta investigación**

Frente al debilitado desempeño en competencia lectora del estudiantado costarricense, al Estado de la Educación le interesa identificar “buenas prácticas”, que surgen o se inspiran en los resultados de PISA en otros países de Latinoamérica y algunos del mundo, para conocerlas y tomarlas en consideración. El propósito es contribuir a una amplia discusión nacional de la comunidad educativa y la población en general sobre el inquietante fenómeno del deterioro de la competencia lectora –que incluye a su contrapartida, la escritura– y sobre las políticas y metodologías de enseñanza que pueden aplicar para enfrentarlo.

Tras esa meta, el **objetivo general** propuesto a la presente investigación es identificar y sistematizar buenas prácticas y recomendaciones en cuanto al uso de resultados de pruebas estandarizadas para el diseño de políticas educativas y de apoyo a docentes, y metodologías de enseñanza de la lengua, lectura y escritura.

En esa línea, los **objetivos específicos** son:

- Identificar países que lograron mejorar en las pruebas PISA de lectura, sus principales acciones de política y recomendaciones en cuanto a metodologías de enseñanza para mejorar el rendimiento estudiantil;
- Investigar cómo se utilizan los resultados de PISA para la toma de decisiones de política educativa en países que mejoraron o mantuvieron su rendimiento en las últimas aplicaciones;
- Identificar y sistematizar buenas prácticas nacionales o iniciativas que buscan mejorar el desarrollo de habilidades lectoras en todo el ciclo escolar;
- Sistematizar recomendaciones realizadas por el Informe Estado de la Educación (2005-2023) para mejorar las habilidades estudiantiles de lectoescritura, y
- Proponer acciones prioritarias de formación inicial, desarrollo profesional y acompañamiento docente para mejorar los resultados en la próxima aplicación de PISA en materia de competencias de lectoescritura.

- Uso de los resultados de PISA para la toma de decisiones de política educativa

### **Influencia en políticas e intervenciones educativas**

Concuerda la literatura que la prueba PISA jugó un gran rol en el desarrollo y puesta en marcha de políticas y prácticas educativas a nivel internacional, ya sea que los países participantes formen o no parte de la OECD. Debido a su impacto en los sistemas educativos nacionales en Europa y del mundo, se convirtió en una herramienta indirecta, pero importante, de las políticas educativas, por la cual la OECD llegó a ser un referente y ganó peso en este ámbito en los últimos años (Díaz-Vázquez, 2023, p.1) Los estudios internacionales más frecuentes giran en torno al impacto de PISA sobre las políticas educativas y a sus bases metodológicas y de implementación en las tres áreas disciplinarias que evalúa.

Existe una tendencia global a que las políticas nacionales se debatan cada vez más a menudo a través de referencias a modelos y asesoramiento surgidos de organizaciones internacionales, tal como la OECD, que alcanzan así un rol de autoridad en la materia (Rautalin, Alasuutari y Vento, 2018) Se ha sostenido que el desarrollo de PISA es parte de una transformación mayor dentro del campo del conocimiento educativo: de un alejamiento de su polo autónomo hacia su polo heterónimo (Mangez y Hilgers, 2012) Dada la supremacía de estudios de países occidentales, sobre todo EEUU y Europa, y la escasez de estudios latinoamericanas, Díaz-Vázquez (2023, p. 19) concluye que falta mayor investigación sobre la incidencia, alcances y resultados de las pruebas PISA en Latinoamérica, pues es relevante conocer el impacto que tiene esta prueba internacional en los sistemas educativos de una región diferente a la de los países de mayor estudio.

Aunque los sistemas de evaluación en América Latina nacieron del interés por medir la calidad de la educación, las lógicas de impacto para mejorar a partir de esas mediciones, y por lo tanto los usos, son muy variados. Por ejemplo, **Chile** adoptó un enfoque de control de calidad mediante lógica de mercado, cargando de peso a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como indicador para la elección de escuela por parte de las familias (Ravela, 2015). En **Colombia**, se entregan incentivos a escuelas y docentes con base en los avances en el Indicador Sintético de Calidad que incluye también los puntajes de la

prueba nacional SABER para fomentar la mejora de su práctica y los aprendizajes escolares (Cabal, Milena y Castro, 2018).

A partir de las evidencias disponibles de los países latinoamericanos, los ámbitos en los que más influyeron los resultados de PISA son los siguientes.

### **Definición de la agenda política y planeamiento estratégico**

Respecto al discurso político y la agenda educativa, se ha observado que la difusión de información sobre aprendizajes contribuyó significativamente a colocar a estos últimos como eje de preocupaciones y debates, algo desconocido antes de los años noventa. En su análisis de países de la región a quince años de participación en PISA, Rivas (2015) enfatiza que los sistemas de evaluación a gran escala pusieron sobre la mesa el tema de la equidad en la educación al hacer visibles las brechas de logro que existen entre distintos sectores de la población.

Paulatinamente se instaló en la región una cultura de evaluación y de políticas basadas en evidencia (al menos a nivel declarativo) que reconoce la necesidad de tener evaluaciones para sustentar la toma de decisiones de política educativa (Ferrer y Fiszbein, 2015) El caso de PISA es un buen ejemplo. A partir de sus resultados, se dieron en la región ejercicios de revisión y replanteamiento de lo que los alumnos estaban aprendiendo, que derivaron en proyectos enfocados en revisar los currículos nacionales, en replantearse la formación docente y en asignar nuevos roles y responsabilidades al director de escuela. (Rivas, 2015)

**Chile y Colombia** ilustran bien los aportes de PISA en la agenda política y el planeamiento. El ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, realiza talleres con las Secretarías de Educación de los departamentos para orientar en el uso e interpretación de los resultados y utilizarlos como insumo para el diseño de estrategias de los planes de mejora, incluyendo el diagnóstico, el diseño de acciones y el seguimiento (Mineducación, 2015). En **Chile**, la Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE (sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los centros escolares), reportó un uso amplio de los resultados de SIMCE en el diseño y evaluación de políticas, como indicadores de metas nacionales así como instrumentos de evaluación de

programas e intervenciones, tanto a nivel nacional como de escuelas (Sandoval-Hernández, 2016). Asimismo, los resultados de la macro, SIMCE, han venido alimentando con información el sistema de “vouchers” escolares y han contribuido a colocar a la educación en la agenda pública.

### **Influencia en programas e intervenciones educativas**

Existe menos información sobre el uso concreto de los resultados de PISA en programas e intervenciones específicas, quizá porque esta información se encuentra en documentos internos de los ministerios de educación o porque, según algunos expertos argumentan, es muy difícil rastrear este tipo de influencia en forma específica y documentada.

Sin embargo, se pueden identificar algunos casos. En **Chile**, el Ministerio de Educación observa que los resultados de las evaluaciones se pueden utilizar para focalizar establecimientos que pueden beneficiarse de intervenciones, apoyos o programas como “900 Escuelas”, o recibir fondos para proyectos de mejora (Galas Taboada et al, 2020; Rivas, 2015). En **Uruguay**, se utilizaron los resultados para mantener y expandir el programa de escuelas de tiempo completo, y en **Bogotá, Colombia**, para tomar decisiones sobre inversiones de infraestructura y comidas escolares (Rivas, 2015).

### **Currículo y materiales**

En esta línea, hay que subrayar que la aplicación de PISA no implica modificar el currículo, sino los *modos de enseñarlo*. Los contenidos conceptuales no son lo central para PISA, por lo cual no es necesario modificarlos. En cambio, sí es imprescindible revisar profundamente cómo se trabajan esos contenidos en las aulas, qué tipo de tareas se les proponen a los estudiantes y cómo se evalúa su aprendizaje. De aquí que no sea cierto el argumento que a veces se agita contra PISA de que viene a sustituir a los currículos nacionales. Y no lo es porque el tipo de habilidades, modos de pensar críticamente y actitudes que PISA evalúa pueden ser trabajados con cualquier contenido. Esto no significa “sin contenidos”, pero sí con contenidos conceptuales distintos de los que emplean las pruebas PISA. En PISA lo relevante son los procesos cognitivos, las situaciones y contextos de los problemas a los que los estudiantes deben enfrentarse y las actitudes hacia el conocimiento y su uso. Esto es así porque el enfoque

de PISA está fuertemente alineado, más allá de la terminología, con enfoques como el de Habilidades para la Vida (UNESCO), Enseñanza para la Comprensión (Proyecto Zero en los Estados Unidos) o Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas de la escuela francesa. (Ravela, 2011, p.18).

En **Chile**, las pruebas estandarizadas han fomentado un apego al currículo establecido (Sandoval-Hernández, 2016) y, de manera general, se ha visto su influencia en la definición de estándares de aprendizaje en la región –aunque también esta influencia se enfrenta a otras dinámicas internas de los países, como presiones sindicales o demandas sociales para priorizar ciertos saberes. **Bogotá** y **Sao Paulo** incluyen en sus sistemas de evaluación docente un componente de formación continua que aborda cómo mejorar el desempeño de los alumnos en pruebas estandarizadas.

En **Costa Rica**, el exministro de Educación Leonardo Garnier (2006-2014), durante su gestión impulsó varias reformas al sistema educativo gracias a los insumos brindados por las primeras pruebas PISA en las que participó el país. Explicó que “lo importante de estas pruebas es la detallada información que nos da, [lo cual permite] clasificar a los estudiantes en distintos grupos, de acuerdo con su contexto social, económico y cultural, de manera que las oportunidades de hacer las cosas cada vez mejor se incrementan.” (Núñez Chacón. M.J., Semanario Universidad, 11/1/2017) Entre los programas de estudios reformados se encuentran el de Español para 1º y 2º Ciclos (primaria completa), que incorporó un enfoque comunicativo más que gramatical de la lengua, y el de Preescolar, que introdujo la noción y actividades de lecto-escritura emergente, con énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento de las letras. Adoptó un enfoque basado en habilidades o competencias, que gradualmente se extendió a otras asignaturas, aunque su implementación a nivel nacional ha marchado con lentitud y dificultades. (Estado de la Educación VII, 2019).

En síntesis, sobre este punto, los expertos concuerdan que los cambios curriculares son válidos si concuerdan con el enfoque de PISA: *enseñar por competencias*. Ravela (2011) concluye que para que nuestros países mejoren sus resultados es necesario que nos importe lo que PISA evalúa, no la información curricular, ni el lugar del país en el ranking. El énfasis debería ponerse en *renovar los modos de enseñar en el aula*, no en los programas de estudio. En sus palabras: “En América Latina llevamos décadas corriendo tras la idea ingenua de que modificar los currículos debería tener impacto en los modos de enseñar. A pesar de que la experiencia muestra una y otra vez que ello no ocurre, tenemos una fe inquebrantable en el poder de los documentos escritos y de las declaraciones de buenas intenciones contenidas en las leyes de educación y en los programas de estudio. Pero la realidad es terca y sigue mostrando que modificar los modos de enseñar es algo mucho más complejo, que requiere un esfuerzo sostenido y de largo plazo”. (Ravela, 2011, p. 17)

### **Clasificación o ranking de escuelas**

Otro uso conocido de PISA ha sido usar los resultados de la prueba para hacer una clasificación o ranking de escuelas con los siguientes fines: i) fomentar la responsabilidad de las escuelas por sus resultados; ii) entregar a las familias información para la toma de decisiones sobre a cual escuela enviar a sus hijos; iii) promover la competencia entre los centros educativos por obtener mejores resultados, y iv) usar los resultados para entregar incentivos económicos a las escuelas con mejores resultados o mejoras en relación a evaluaciones anteriores (Ravela, et al., 2007, p. 14).

Tal ha sido el caso de **Chile**, aunque recientemente se ha intentado alejar de la práctica del ranking para enfatizar el uso formativo de las evaluaciones. Por su parte, **Uruguay** fue el primer país en publicar resultados estableciendo comparaciones entre escuelas de nivel socioeconómico similar. En **Brasil**, el país compara a cada escuela participante en PISA con un grupo de escuelas anónimas que comparten características similares, de acuerdo con el IDEB, índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Rivas, 2015). Este Índice, creado en 2007, combina en un solo indicador dos conceptos por igual relevantes para la calidad de la educación: el *flujo escolar* (avance o retención de los estudiantes según sus calificaciones, dato

que surge del Censo Escolar nacional) y el *desempeño promedio en el SAEB*, Sistema de Evaluación de la Educación Básica.


El IDEB le agrega al foco pedagógico de las evaluaciones de gran escala la posibilidad de contar con resultados sintéticos, fácilmente asimilables, que permitan que se fijen metas educativas de calidad para los sistemas. El índice va de 0 a 10. La combinación de *flujo* y *aprendizaje* tiene el mérito de balancear las dos dimensiones: si un sistema educativo retiene a sus estudiantes a fin de obtener resultados de mayor calidad en el SAEB, el factor *flujo* cambiará, lo que indica la necesidad de mejoras en el sistema. Por el contrario, si sistema apura la aprobación de estudiantes sin calidad, los resultados de la evaluación también indicarán la necesidad de mejoras en el sistema. El índice es también un promotor importante de la política pública en favor de la calidad de la educación. Es la herramienta para monitorear las metas de calidad de la educación básica, la cual ha fijado la meta para 2022 de alcanzar un promedio de 6 –un valor que corresponde a un sistema educativo de calidad comparable al de los países desarrollados (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>)

### **Comunicación y difusión de las características y los resultados de PISA**

Para usar los resultados de PISA y otras evaluaciones estandarizadas a fin de orientar políticas e intervenciones educativas, hay que superar una etapa clave del proceso: la comunicación y difusión vasta y eficaz de los mismos. Es así porque no se pueden desconocer las propias limitaciones de este tipo de métodos. Los resultados de evaluaciones a gran escala, sobre todo las que son censales, además de su complejidad técnica, dificultan recoger factores del entorno escolar, social y del propio sistema, necesarias para contextualizar adecuadamente los resultados en cada país o localidad y diseñar intervenciones acordes (Ferrer y Fiszbein, 2015). Como bien expresan Gala Taboada et al (2020) “los resultados de las evaluaciones, por sí mismos, pueden identificar un problema, pero no dan pistas sobre su posible solución” (p. 37), Fortín Morales (2013) reconoce que hay poca capacidad técnica para utilizar los resultados de las evaluaciones internacionales en las escuelas, y no está claro a quién le corresponde desarrollarla. También Ravela et al (2008) subrayan que la mayoría de los docentes ignoran lo

que las pruebas miden y por eso no saben cómo interpretar de manera apropiada sus resultados. En América Latina se ha venido creando conciencia de que esta información tiene distintos usuarios (autoridades políticas y educativas, investigadores, directores, docentes, familias, divulgadores y público general, entre otros) y que hay que llegar a todos ellos. Pero para hacerlo con eficacia es indispensable diversificar el tipo de productos para cada audiencia, dentro y fuera del sistema escolar, y también educar a cada audiencia sobre cómo extraer el máximo provecho de la información. Una barrera adicional es el hecho de que los docentes y las familias no están preparados para leer los formatos en que se presentan los resultados de evaluaciones (barras, gráficos, escalas, tablas comparativas, textos discontinuos, etc.), a pesar de los esfuerzos de las instancias evaluadoras por simplificarlos. (Ferrer y Fiszbein, 2015).

En las últimas dos décadas se verifican progresos en esta línea, pero aún no generalizados a toda la región. Por ejemplo, en **Chile** se han realizado esfuerzos recientes para escribir reportes, breviaros de política e informes que ofrezcan sustento a las autoridades que toman las decisiones. También se llevan a cabo seminarios y talleres con profesores, directores y actores de opinión pública para colocar temas de discusión en torno a los resultados de las evaluaciones (Ayala y Sepúlveda, 2018). En **Colombia**, el ICFES entrega reportes a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) con los resultados de todas las escuelas bajo su adscripción con una guía de interpretación y uso de resultados, y se han realizado talleres para discutir los resultados en las escuelas (Rivas, 2015). También **Uruguay** realiza talleres con profesionales de la educación para discutir los resultados y entrega guías de uso a las escuelas (Rivas, 2015). Además, hace unos pocos años, el INEE renovó su página web para dirigirla de manera explícita a distintas audiencias, lo cual la convierte en una excepción destacada entre las páginas web de los institutos o unidades de evaluación de la región, que no suelen tener objetivos comunicativos claros ni facilitan las búsquedas de datos o informes. (Gala Taboada et al., 2020).

Estamos frente a un problema de comunicación que gira en torno al funcionamiento eficaz del circuito: Emisor/es  Canal Mensaje Canal Receptor/es.

A continuación, se hace referencia a este proceso, aunque excede el uso de los resultados de PISA, porque, como se anticipó, es un determinante para ponerlo en práctica.

### **Los emisores**

Ya un estudio de Ferrer (2006) que analizó los sistemas de evaluación latinoamericanos en 2004-05 había concluido, por un lado, que un área especialmente débil en su funcionamiento era la de difusión y utilización de los resultados y, por otro, que había fuertes diferencias en sus niveles de desarrollo, dependiendo de las características de las unidades a cargo de las funciones de evaluación y del contexto político de cada país. Observó que las estructuras institucionales más estables fueron las que trasladaron responsabilidades fuera de la estructura organizativa de los ministerios de educación a través de institutos con mayor autonomía administrativa y técnica. En la actualidad, esas dos conclusiones siguen vigentes.

Los estudios reportan una baja capacidad de los equipos técnicos de los ministerios de educación para responder a los problemas identificados en las evaluaciones y señalan una falta de atención a la formación técnica de funcionarios del sistema educativo (Ravela et al., 2007; Rivas, 2015). Como agravante, la alta rotación de personal en los ministerios dificulta especializar el conocimiento y el manejo de las evaluaciones, así como la vinculación entre instancias evaluadoras y operativas (Silva et al., 2012).

Hay evidencia de que los institutos con autonomía tienen algunas ventajas frente a las unidades de los ministerios. Primero, en los lugares donde los obstáculos burocráticos (por ej., las reglas de contratación) hacen que sea difícil mantener la presencia de personal técnico altamente calificado dentro del ministerio, la autonomía, en cambio, puede ayudar a crear mejores condiciones para desarrollar capacidades. Segundo, si se mantiene, la autonomía puede proporcionar un mayor nivel de protección contra las presiones políticas que enfrentan las unidades que responden directamente a las autoridades políticas del ministerio.

No obstante, hay que tener presente dos advertencias: la autonomía legal no garantiza la autonomía política, porque las presiones políticas pueden debilitar la autodeterminación de

órganos aparentemente autónomos, y la autonomía no resuelve, por sí misma, el problema de la escasa credibilidad que tienen muchos sistemas de evaluación. Además, hay que considerar que el impacto que tienen las evaluaciones en la opinión pública y en la sociedad en la actualidad se encuentra mediado por los medios masivos de comunicación.

Sin embargo, los expertos concuerdan en que la difusión de los resultados de evaluación en la actualidad ayudó a instalar el tema de la *calidad educativa* –entendida en términos de resultados de aprendizajes– en los debates nacionales y transnacionales en América Latina. Gracias a esta cobertura masiva, los políticos están poniendo más atención a la importancia de los resultados de las evaluaciones, aunque no se sientan necesariamente responsables de esos resultados.

### ***El canal***

Tradicionalmente, los resultados de las evaluaciones estandarizadas, nacionales o internacionales, se han difundido a través del clásico canal o soporte de comunicación en papel. Pero esa realidad está cambiando aceleradamente por obra de los desarrollos tecnológicos. Ha ganado lugar el canal electrónico o computacional, que ofrece una diversidad de nuevas posibilidades, desde manejar grandes bases de datos hasta interactuar con los usuarios. Muchos sistemas educativos de América Latina los utilizan.

Entre ellos, destaca la práctica de **Uruguay**. Las pruebas ARISTAS del Instituto Nacional de Evaluación, INEED, son pruebas estandarizadas muestrales que se realizan íntegramente por computadora. Ello fue posible gracias a que el país dedicó muchos años –priorizando razones de equidad– a asegurar conectividad y acceso a herramientas digitales para el estudiantado y el magisterio, con apoyos para su uso. Desde 2006 se implementa el Plan Ceibal, iniciativa gubernamental pionera en entregar una laptop a cada estudiante del sistema público, el cual a la fecha ha desarrollado una plataforma de aprendizaje digital muy efectiva.

En Uruguay, los resultados de evaluación llegan rápidamente a los tomadores de decisiones educativas, los medios y la opinión pública. El sistema cuenta con una muy buena herramienta –ARISTAS EN CLASE– que es una plataforma digital donde se acumulan datos a lo largo del tiempo, que los docentes pueden consultar en cualquier momento para usarlos. (E: Severin,

2022) Un docente puede generar una prueba para sus estudiantes y, después de aplicarla, puede comparar los resultados con pruebas nacionales de estudiantes del mismo nivel socioeconómico. Los resultados vienen con recomendaciones a los docentes. (E: Lasida, 2022). La herramienta fue elaborada en el país, por funcionarios del propio INEED, y no presenta problemas con la recolección y uso de los datos porque la última ley de gobernanza del INEED eliminó la privacidad de los datos sobre estudiantes, docentes y escuelas para investigaciones educativas. Respecto a las nuevas tecnologías digitales en evaluación, ellas sin duda tienen la capacidad de personalizar los aprendizajes y las necesidades de los alumnos, pero a la vez hay que reconocer que su aprovechamiento depende mucho de la capacidad docente para usarlas en el aula. (E: Santiago, 2022).

### ***El mensaje***

La influencia de las evaluaciones de aprendizajes en la calidad de la educación depende en gran medida de las formas en que se presentan los resultados, que la información se comparte y los hallazgos son utilizados por las escuelas, maestros, administradores, padres de familia y la sociedad civil en general. Estos aspectos han sufrido transformaciones históricas. Para 2005, la mayor parte de Latinoamérica ya había cambiado la *Teoría Clásica de los Tests*, orientada a comparar, seleccionar o clasificar a los individuos, por la *Teoría de Respuesta al Ítem*, que permite comunicar los resultados de lo que los estudiantes saben y pueden hacer de manera mucho más descriptiva, y determinar qué tan básico o avanzado es su conocimiento.

Al margen de si las evaluaciones hoy se proponen comparar o clasificar a los estudiantes en un escenario de alto impacto, o si están destinadas a dar información sobre la calidad de su aprendizaje, siempre presentan *escalas de logro*, divididas en *niveles de desempeño*, mostrando no sólo el porcentaje de estudiantes en cada segmento, sino también una descripción de lo que ellos saben y pueden hacer en cada nivel de la escala. Esta metodología, más moderna y sofisticada, y su formato de informe, tienen mucho más potencial para orientar las intervenciones pedagógicas que el porcentaje promedio de preguntas respondidas correctamente. (Ferrer y Fiszbein, p. 8 y 10).

### **Los receptores**

Aparte de cómo los informes se entreguen a las audiencias, sea en papel o digitalmente, sigue siendo un obstáculo la falta de capacidad por parte de sus receptores –las comunidades educativas, en especial a nivel de escuela– para entender los datos que se presentan en formatos novedosos y para los cuales no fueron preparados durante su formación inicial docente.

Los países han intentado diferentes maneras de presentar estos formatos de modo más simple, acurriendo a todo tipo de dibujos, fotografías, gráficos, usos del color, así como al lenguaje simplificado y a una variedad de ejemplos, estáticos (en papel) o dinámicos (en distintos estilos de Power Point y videos). No obstante, no hay un formato que parezca dar resultados óptimos sobre cómo interpretar y usar estos informes. Por lo menos dos factores pueden estar obstaculizando el progreso en este sentido. Por un lado, los educadores locales (profesores, directores y supervisores), así como las familias, parecen no tener suficientes habilidades de lectura y de matemática básica para interpretar textos discontinuos, no verbales. Ni siquiera los talleres presenciales suelen ser suficientes para superar esta deficiencia de comprensión. Por otro, se puede presuponer que las evaluaciones de bajas consecuencias (aquellas cuyos resultados no tienen consecuencias directas para los individuos) ofrecen poco incentivo para hacer el esfuerzo y comprender el significado y la relevancia de estos textos. (Ferrer y Fiszbein, 2015).

La transformación de los datos de las evaluaciones en información útil y utilizable por diversos actores sigue siendo un desafío. Nótese que nuestros entrevistados para el IX Informe del Estado de la Educación de **Chile y Uruguay** (E: Cortázar, 2022 y Lasida, 2022), sin negar la solidez de las macro-evaluaciones en sus respectivos países, señalaron el persistente problema del escaso o deficiente uso de los resultados de evaluación. (Rodino, 2022; Estado de la Educación IX, 2023) En parte, esto se debe a las continuas debilidades en cómo se utilizan y difunden los resultados. En algunos casos puede haber problemas sobre la forma en la que los resultados se comunican (por ejemplo, demasiados datos o sitios web complejos que son difíciles de consultar). Pero la presentación de informes es sólo parte del problema. Los países de América Latina siguen luchando para conseguir que las comunidades educativas se

interesen en los datos generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes y se esfuercen por analizarlos. Ésta es otra área que demanda investigación.

En síntesis, la macroevaluación educativa ha crecido en la región y hay claros signos de progreso, aunque falta consolidarla como un verdadero *sistema de evaluación*. En palabras de Ferrer y Fiszbein, “hacer buen uso de los datos para mejorar la calidad de la educación sigue siendo el talón de Aquiles de estos esfuerzos”. (2015, p.16).

## **Buenas prácticas nacionales y regionales a distintas escalas para mejorar las competencias estudiantiles de lectoescritura**

Tras el objetivo de sistematizar buenas prácticas que apoyen e inspiren al sistema educativo costarricense a enfrentar los decrecientes logros estudiantiles en PISA en cuanto competencia de lectoescritura, pasamos a concentrarnos en las prácticas de enseñanza y otras iniciativas pedagógicas orientadas a promover las competencias lecto-escriturarias en el sistema educativo, en todos sus niveles.

Aquí se usará el concepto de “buenas prácticas” en sentido amplio, no restrictivo, sino más bien expansivo. Por un lado, no se limitará a métodos de enseñanza que, aunque centrales, no son las únicas acciones de mediación pedagógica que inciden en el largo y complejo desarrollo lecto-escriturario. Se abarcarán diversas iniciativas valiosas, referidas a otros aspectos de la lectoescritura, tales como el acceso y la motivación a leer por placer y a escribir como forma de expresión creativa, la fluidez de lectura, la comprensión de diversos tipos de textos, y la evaluación de la lectura.

Por otro lado, se identificarán y valorarán diversos tipos de prácticas que difieren en su cobertura espacial y su alcance numérico, pero que son todas valiosas en su propia escala. Las razones por las cuales en un contexto dado surgen prácticas innovadoras o de reforma escolar a menor o mayor escala, depende de factores que exceden los contenidos educativos de la iniciativa, por ej., la voluntad política para impulsarla; la duración de la gestión de una autoridad educativa comprometida; el acompañamiento de autoridades, docentes y familias; la disponibilidad de recursos económicos o técnicos para concretarla, entre otros. Por ello, en

este estudio las reconocemos por sus méritos educativos para desarrollar la lectoescritura, independientemente de su escala.

A partir de casos investigados en el país y la región, distinguiremos tres tipos de prácticas educativas de distinta escala. Después, describiremos brevemente algunos ejemplos dignos de destacarse –e imitarse. Ellos son:

- Actividades o experiencias puntuales que complementan y apoyan a la enseñanza formal sistemática de la lectoescritura, con acciones que pueden estar dentro de la modalidad formal o ser, incluso, no formal. Pueden ser generadas y conducidas por agentes del propio sistema educativo (por ej. alguna dependencia ministerial específica), o por entidades de la sociedad civil en cooperación con entidades gubernamentales, por lo general los Ministerios de Educación, con el fin de promover alguna dimensión particular de la multifacética competencia lecto-escrituraria. (Ver ejemplos 1.1, 1.2 y 1.3 más abajo)

Su acción es circunscripta y focalizada, pero ello no le quita significatividad ni relevancia. Su importancia suele estar precisamente en que surgen de reconocer una ausencia, debilidad o necesidad importante del sistema de educación formal y trabajan para satisfacerla en un cierto contexto, con creatividad e ingenio. Como por su alcance limitado no suelen ser difundidas internacionalmente, nos centraremos en experiencias nacionales, lo que ayuda a darles la debida difusión y a motivar a que se repliquen como modelos de acción formativa.

- Proyectos orientados a fortalecer alguna o algunas de las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que son cruciales, pero que en determinado contexto local o regional se encuentran relegadas o poco atendidas (por ej. fluidez lectora; comprensión de lectura, evaluación, entre tantas otras). La estrategia que impulsa estas iniciativas ha sido identificar puntos neurálgicos de una o más etapas del proceso lectoescritor y concentrar allí esfuerzos sistemáticos para fortalecer su enseñanza. Por su mayor amplitud estratégica y cobertura cuantitativa, generalmente se impulsan desde organizaciones estatales (algún nivel dentro los Ministerios de Educación), aunque pueden contar con la colaboración externa de fundaciones, organizaciones de la sociedad civil o universidades. (Ver ejemplos 2.1, 2.2 y 2.3 más abajo)

- Reformas macroestructurales para mejorar el sistema de educación pública de un país o provincia que incluye, entre otros objetivos pedagógicos, fortalecer las competencias de la lectura y la escritura y el desempeño estudiantil en esta materia. Al tratarse una reforma al sistema, no se centra solo en objetivos académicos, sino que necesariamente atiende a otras dimensiones de la labor educativa –entre ellos la formación docente; el seguimiento y la supervisión docente; materiales y recursos didácticos; evaluación de los aprendizajes; incentivos y evaluación docente y de los centros escolares; administración escolar; servicios liderazgo institucional, y de alimentación, salud, transporte y seguridad estudiantil. (Ver ejemplos 3.1 y 3.2 más abajo).

Muchos expertos sostienen que estas son las verdaderas reformas que los sistemas educativos nacionales con serios problemas deben emprender –las de carácter holístico o sistémico–, pues solo ellas buscan transformar de manera completa el complejo y multidimensional universo educativo. (Reimers, 2020b; Kools & Stoll, 2016). Reimers sintetiza su posición en tres ideas fundamentales. Una, la visión hiper especializada es una visión de laboratorio que no ha dado grandes resultados en educación. Hay que tener una visión más generalista y plantearse una serie de competencias estudiantiles fundamentales para el mundo de hoy y enseñarlas todas, no quedarse en un solo dominio del conocimiento. Dos, en América Latina, al emprender una reforma hay que preguntarse por las condiciones estructurales que sostienen el sistema: ¿quiénes forman parte ¿quién enseña? ¿quiénes entran en la profesión? Sin esto no se puede construir mucho. En otras palabras, hay que plantearse el ámbito de los docentes y su formación. Tres, hay que preguntarse ¿cómo funciona el sistema? ¿cuáles son las condiciones para que la escuela funcione, o sea, las condiciones de capacidad institucional y cómo fortalecerlas? En otras palabras, ¿cuáles son los componentes de un sistema educativo y cómo desarrollarlos? (E: Reimers, 2024) Esta investigadora coincide con la postura expuesta, pero en esta investigación ha querido señalar otras opciones de experiencias innovadoras a distintas escalas, más focalizadas y parciales, que pueden impulsarse en los sistemas educativos cuando no están dadas las condiciones para encarar reformas sistémicas. El cuadro 4 presenta las prácticas seleccionadas y a continuación se describe cada una.

#### **Cuadro 4**

#### **Buenas prácticas nacionales y regionales a distintas escalas para mejorar las competencias estudiantiles de lectoescritura**

Actividades y experiencias puntuales	<p><u>Objetivo:</u> Motivar a la lectura a través del juego</p> <p><u>Experiencia:</u> Plan virtual de fomento a la lectura</p> <p><u>Responsable:</u> Departamento de Bibliotecas Escolares, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica</p> <hr/>
	<p><u>Objetivo:</u> Promover la escritura creativa</p> <p><u>Experiencia (a):</u> Concurso escolar Mi cuento fantástico</p> <p><u>Experiencia (b):</u> Proyecto de investigación ¡A crear! Escritura creativa en comunidad (2023-2025)</p> <p><u>Responsable:</u> Organización Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica</p> <hr/>
	<p><u>Objetivo:</u> Crear y donar bibliotecas escolares</p> <p><u>Experiencia:</u> Proyecto Bibliotecas Actualiza.</p> <p><u>Responsable:</u> Organización GUIARE, y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica</p> <hr/>
Proyectos para fortalecer estapa/s del aprendizaje lector	<p><u>Objetivo:</u> Mejorar la fluidez lectora</p> <p><u>Experiencia:</u> Evaluación focalizada en la fluidez lectora y uso pedagógico de resultados para la recuperación de los aprendizajes.</p> <p><u>Responsable:</u> Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza, Argentina.</p> <hr/>
	<p><u>Objetivo:</u> Elaborar nutridos recursos didácticos para fortalecer aprendizajes</p> <p><u>Experiencia:</u> Plan de reactivación educativa “Seamos comunidad”</p> <p><u>Responsable:</u> Ministerio de Educación de Chile</p> <hr/>
	<p><u>Objetivo:</u> Evaluar los aprendizajes</p> <p><u>Experiencia:</u> Investigación: Radiografía de la lectura en segundo básico.</p> <p><u>Responsable:</u> Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad Los Andes, y Red público-privada “Por un Chile que lee”</p> <hr/>

---

Reformas macroestructurales del sistema educativo	<u>Objetivo:</u> Realizar una reforma educativa a gran escala <u>Experiencia:</u> Reforma educativa nacional <u>Responsable:</u> Ministerio de Educación de Perú
	<u>Objetivo:</u> Alcanzar educación de calidad en condiciones socioeconómicas adversas <u>Experiencia:</u> Reforma educativa municipal <u>Responsable:</u> Municipalidad de Sobral, Estado de Ceará, Brasil

---

Fuente: Elaboración propia.

---

## Recuadro 1

### **Motivar a la lectura a través del juego**

**Plan virtual de fomento a la lectura.** Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica.

Fue una iniciativa muy exitosa del MEP, coordinada por el Departamento de Bibliotecas Escolares, durante el cierre escolar por la pandemia del Covid 19. Ante la necesidad sanitaria de aislamiento social, buscó que estudiantes y familias disfrutaran de leer juntos en el hogar; que cultivaran el gusto por la lectura, y que las bibliotecas u organizaciones que tuvieran recursos digitales de lectura los compartieran con toda la comunidad educativa.

El Plan propuso a niños/as y jóvenes múltiples retos literarios para realizar en familia, basados en textos impresos, audios, videos (algunos de escritores nacionales leyendo sus obras) o historias contadas en un programa radial del MEP. Los desafíos fueron muy variados, pero siempre incluyeron actividades de lenguaje como lectura (silenciosa o en voz alta), escucha comprensiva, comentario reflexivo y escritura (individual o compartida) sobre sucesos reales o imaginados. Fueron ejemplos: cambiar el final de un cuento; ilustrarlo; elegir un texto o fragmento, hacer una canción y grabarla; resolver trivias y juegos de palabras; etiquetar amigos cuyos nombres empiecen con ciertas letras y retarlos a contar su cuento o poema favorito; escoger un poema y hacer un video leyéndolo; navegar por varias bibliotecas sugeridas, elegir un libro, leerlo y comentarlo; compartir travesuras de miembros de la familia y crear un cuento; dados 2 grupos de palabras, elegir uno e inventar un cuento con ellas; vestirse como el personaje de un cuento y publicar la foto; escuchar historias del abuelito/a y escribir una, entre otras propuestas muy

creativas. El reto completado se enviaba al Facebook del MEP y, en ciertos casos, compitió por un premio. De libros, ¡por supuesto!

Funcionó de marzo a diciembre de 2020, con 2 o 3 retos por semana. Tuvo numerosos colaboradores, internos y externos al MEP. Además de distintos departamentos del Ministerio, tuvo el apoyo del Sistema Nacional de Bibliotecas, la Imprenta Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, el Sistema Nacional de Radio y Televisión, empresas y organizaciones civiles. Se divulgó a nivel nacional por las redes Facebook e Instagram del MEP y de las entidades colaboradoras.

Los retos los diseñaron distintas personas –bibliotecólogos de la sede central o de bibliotecas escolares del MEP, escritores y colaboradores—, con mucha participación. Se contemplaron 2 niveles de destinatarios, de 5 a 8 años y de 9 a 10 años, más otros retos generales, sin edad, para involucrar a la familia. Se usaron libros de acceso público, pero editoriales universitarias autorizaron acceso gratuito a su catálogo y donaron premios. La difusión fue amplia por medio de la Oficina de Prensa del MEP, las redes sociales, whatapp de bibliotecarios, un programa de TV y micro-videos de divulgación que hicieron los colaboradores. Se estima que participaron más de 12.000 personas en el año. El Plan Virtual fue citado como iniciativa destacada frente a la Covid-19 por una publicación de mayo 2020 de la red ADELA, Alianza para la digitalización de la educación en América Latina y el Caribe, de la Fundación Ceibal de Uruguay.

Fuentes: E: Arguedas, Zúñiga y Sánchez, 2020; Rodino, 2021

---

## **Recuadro 2**

### **Promover la escritura creativa**

Proyectos de la Organización no gubernamental Amigos del Aprendizaje (ADA) y Ministerio de Educación de Costa Rica

Leer y escribir son competencias cruciales para nuestra vida personal, social, laboral y ciudadana. Son dos caras de un mismo fenómeno centrado en el manejo del código escrito. Pero no se adquieren de modo espontáneo, sino que deben enseñarse intencional y sistemáticamente, por lo cual son una meta central de la formación escolar. En Costa Rica, a menudo los docentes expresan su frustración al tratar de motivar y guiar a sus estudiantes para que escriban, sean textos de ficción o no ficción. Por eso, la organización no gubernamental Amigos del Aprendizaje (ADA) se ocupa del problema por medio de distintos proyectos, en colaboración con el Ministerio de Educación Pública (MEP).

### **Concurso escolar Mi cuento fantástico**

Desde 2012, ADA y el Ministerio de Educación de Costa Rica, con la cooperación de entidades públicas y privadas aliadas, convoca a alumnos de 3º a 6º año de primaria a escribir cuentos, con el acompañamiento de su docente y el/la bibliotecóloga, si su escuela tiene biblioteca. El propósito es promover el desarrollo del lenguaje y la escritura creativa dentro de las aulas, a la vez que empoderar a niños y niñas como autores de su propia historia. Después de un trabajo grupal participativo orientado por la maestra/o, con apoyo de una Guía Docente y muchos textos de lectura de la Biblioteca virtual de ADA (cuentos ganadores de certámenes anteriores y de literatura infantil), se eligen 2 cuentos por grado, que se envían oficialmente al concurso.

Cada año se eligen 12 cuentos ganadores nacionales, más un cuento ganador por cada una de las 27 regiones educativas del país. Además de la premiación y la difusión pública por la prensa y la T.V., los cuentos ganadores se imprimen en dos antologías –una nacional y otra regional– que se entregan a las escuelas participantes y se colocan en la plataforma virtual de este certamen:

<https://micuentofantastico.cr/>. La participación en el concurso ha venido creciendo con los años. En 2023 se recibieron 2.593 cuentos escritos por estudiantes de 556 escuelas de todo el país.

### **Proyecto de investigación ¡A crear! Escritura creativa en comunidad (2023-2025)**

Proyecto piloto para motivar la escritura creativa y su práctica a través del uso regular y flexible de Diarios Creativos y el desarrollo de comunidades de escritura. Se inspiró en la estructura del exitoso Plan Nacional de Escritura de Chile y en la larga experiencia de ADA con el concurso Mi cuento Fantástico. Aborda tanto las necesidades de estudiantes como de docentes. Su objetivo es estimular al alumnado a escribir, dándoles oportunidades frecuentes para responder a ejercicios abiertos que los entusiasmen a explorar y expresar sus propias ideas, experiencias y emociones con creatividad. Cada estudiante de 1º a 6º años participante del proyecto (a excepción de los grupos de control) recibe un Diario para su uso individual con ejercicios como “¿Cómo cambiaría su vida si midiera apenas 5 centímetros? ¿Qué vería? ¿De qué tendría que cuidarse? ¿Habría alguna ventaja?” El proyecto elaboró un Diario para cada grado, con sus propios ejercicios. Mientras cada alumno avanza en su diario, puede compartirlo con sus compañeros. A los docentes, el proyecto les brinda estrategias de escritura que la niñez disfrute, alineadas con el programa oficial de estudio de Español. Con este propósito, los Diarios Creativos vienen acompañados de un cuadernillo con orientaciones pedagógicas. Entre 2023 y 2025 el proyecto se piloteará con 5.000 estudiantes en dos regiones económicamente críticas del país: San José capital y Guanacaste, centro de turismo e inversión inmobiliaria. Su objetivo es construir y validar un programa estable de motivación para la escritura en el país.

Fuente: ADA, 2023.

---

### **Recuadro 3** **Crear y donar bibliotecas escolares**

Proyecto Bibliotecas Actualiza. GUIARE, organización social sin fines de lucro y MEP, Costa Rica.

La labor de GUIARE se centra originalmente en ofrecer formación profesional docente –con énfasis en desarrollo del lenguaje y la lectura y la escritura de docentes de Preescolar y grados iniciales de primaria, servicio que ofrece a escuelas públicas y privadas e instituciones educativas dentro y fuera del país. Dedicada a esa tarea en la región de Guanacaste, al norte de Costa Rica, se enfrentó con una cruda, pero poco difundida, realidad: la falta de bibliotecas escolares y, por tanto, de libros, en gran parte de las escuelas, en especial en zonas rurales. Sobre 3723 escuelas públicas, sólo un 16% tienen bibliotecas, eso es, 593 centros. (VIII Informe Estado de la Educación, 2021) Verificaron así una necesidad educativa imperiosa de resolver y se propusieron actuar para satisfacerla dentro de sus posibilidades. En 2019 crearon Bibliotecas Actualiza como una acción de responsabilidad civil para impulsar su creación y entrega a escuelas carentes de ellas, con foco en la región de Upala, en la zona norte y una de las más pobres del país. Se eligieron escuelas recomendadas por la Dirección Regional del Ministerio de Educación, con unos 100 alumnos, un aula disponible para ubicar la biblioteca y un Director/a comprometido a que se la pondrá en uso.

Con apoyo de donantes y empresas privadas, la idea se hizo realidad. Pero fue mucho más allá de recoger, empacar y enviar libros. Se organizaron bibliotecas totalmente equipadas con amoblamiento adecuado a la función y a sus alumnos usuarios, cada una con 1000 libros apropiados para lectores infantiles de 4 a 12 años de edad. El mobiliario se diseñó para exhibir y resguardar la colección, pero siempre con rasgos acordes al tamaño y el gusto de la niñez: eran muebles muy atractivos, en forma de animales, autitos, buses y otras siluetas familiares para el público infantil, coloridos y alegres, acompañados de alfombras y almohadones para favorecer el relax que demanda la lectura y la calidez de los encuentros de disfrute.

Junto con las bibliotecas se ofrece un Manual de Uso; una planilla Excel con el listado completo de obras, para que se puedan seguir agregando títulos en el futuro, y un día de capacitación presencial para niños y maestros sobre el funcionamiento de la nueva adquisición de la escuela. También con los docentes de la región Norte se realizó un taller presencial de 2 días sobre bibliotecas y está previsto otro próximo. A mediados de 2024, GUIARE había entregado ya 16 bibliotecas escolares y tiene otras 2 en proceso. Todas

están en uso y siguen despertando gran entusiasmo por entre autoridades, docentes, escolares, familias y la comunidad.

Fuente: <https://www.eduguiare.com/quines-somos>; E: Coronado, 2024; La Nación, Revista Dominical

---

---

#### **Cuadro 4** **Mejorar la fluidez lectora**

**Evaluación focalizada en la fluidez lectora y uso pedagógico de resultados para la recuperación de los aprendizajes.** Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza, Argentina.

Al reabrir las escuelas después de la pandemia del Covid 19, el Ministerio de Educación de Mendoza desarrolló una estrategia para la recuperación de aprendizajes en lectura basada en la implementación de una evaluación censal de *fluidez lectora* (= número de palabras leídas por minuto). Lo hizo con apoyo en la evidencia sobre la importancia de esta competencia para las trayectorias educativas de los alumnos –la cual, además de ser muy ilustrativa o visibilizadora, es sencilla y económica de medir. En 2021 se realizó el Censo de Fluidez Lectora, en el que se escuchó leer a cada estudiante de 4º y 7º grado y 1º año de secundaria un texto apropiado a su edad, permitió conocer en tiempo real su nivel de alfabetización. Los resultados mostraron un 23% de estudiantes con un nivel crítico de alfabetización, brechas significativas por nivel económico, y las mayores diferencias de resultados dentro de las aulas. Con estos datos, se diseñó un Plan de Acción Provincial con intervenciones dirigidas a los estudiantes con más retraso, como: lecciones estructuradas de alfabetización y fluidez lectora; elaboración de materiales para el aula y fácilmente replicables (“caja de alfabetización”); tutorías a estudiantes rezagados; entrega de resultados a las escuelas para que los analizaran y tomaran sus decisiones, y extensión de la jornada escolar para dedicar tiempo adicional a tutorías de lectoescritura.

El seguimiento a esa cohorte de estudiantes durante 2021 demostró una mejora significativa de la fluidez lectora, en especial en los alumnos más rezagados, y encontró que el retorno a la presencialidad tuvo impacto positivo, pues los estudiantes de escuelas con más clases presenciales mejoraron mucho más. En 2022 el Censo de Fluidez Lectora se repitió, ampliándose a todos los grados y con evaluaciones a inicio y fin del año, que después pasaron a ser tres por año, con resultados igualmente positivos. El Censo se consolidó como una herramienta para identificar a quienes tenían un nivel crítico en esta competencia;

focalizar intervenciones para cerrar brechas e informar a docentes y directivos para que monitorearan el progreso de los aprendizajes durante el año. En 2022 también se sancionó la Ley Provincial de Alfabetización como política educativa prioritaria. En 2023 se comenzó a evaluar la *comprensión lectora*. El caso de Mendoza evidencia la importancia de la respuesta rápida a las crisis de los sistemas educativos y los aprendizajes; el rol central de la fluidez lectora en aprendizaje y el valor de su evaluación censal con propósitos formativos para tomar acciones pertinentes y oportunas. Es consistente con la efectividad probada de enfoques pedagógicos tales como las lecciones estructuradas, tutorías académicas, sesiones específicas de formación docente y acciones focalizadas adicionales al horario escolar. Los resultados contradicen dos mitos: que los problemas de lectura son exclusivos de los primeros grados de primaria, ya que pueden extenderse a la secundaria, y que los resultados de aprendizaje solo pueden modificarse en el largo plazo, como revelan las mejoras en la fluidez lectora durante un mismo año escolar.

Fuentes: Banco Mundial, Dirección General de Escuelas y Gobierno de Mendoza, Setiembre 2023; E: Thomas y equipo, 2024

---

---

## **Recuadro 5** **Elaborar nutridos recursos didácticos para fortalecer aprendizajes**

**Plan de reactivación educativa “Seamos comunidad”**. Ministerio de Educación, Chile

El Plan se propuso “abordar el impacto de la pandemia en las comunidades educativas desde una mirada sistémica, integral, contextualizada y estratégica, con un enfoque interseccional y participativo” (Mineduc, 2022). Tuvo tres ejes: *Convivencia y salud mental*, *Asistencia y revinculación* y *Fortalecimiento de aprendizajes*. (E: Meneses, 2023). El último es especialmente relevante porque la pandemia provocó la pérdida de aprendizajes cruciales para la trayectoria educativa de estudiantes de todos los niveles. Dentro de este eje, se puso especial atención en *fortalecer las habilidades de lectura, escritura y comunicación oral*, pues son la puerta de entrada al conocimiento, dentro y fuera de las aulas. Ello es de especial relevancia en contextos como el chileno, donde persisten brechas socioeconómicas, de género y geográficas, entre otras, que afectan las oportunidades educativas. Con este enfoque, la postpandemia se percibió como una oportunidad para repensar y enriquecer la acción educativa.

En tal marco, se diseñó la estrategia *Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender (LEC para aprender)*, cuyo objetivo fue fortalecer el aprendizaje de estas habilidades por medio de una cantidad de acciones y recursos que buscan brindar herramientas a los equipos pedagógicos en el apoyo de los procesos formativos del estudiantado. La estrategia consideró tres líneas de acción: *formación, acompañamiento y recursos educativos*. La línea de *formación* propuso instancias virtuales para profundizar diversos aspectos asociados a la estrategia. La línea de *acompañamiento* fue (i) un sistema de acompañamiento focalizado para un grupo de centros educativos prioritarios y (ii) un acompañamiento universal para el sistema en su conjunto. La línea de *recursos*, muy nutrida y creativa, ofreció a las comunidades educativas recomendaciones didácticas y para la evaluación formativa, y abundantes materiales didácticos auxiliares para el aula y las familias.

La estrategia LEC parte de que las prácticas docentes son generadoras de aprendizajes y, por ello, proponen prácticas esenciales como pilares de la estrategia. Se refieren a acciones habituales del personal docente para promover aprendizajes curriculares y se definieron a partir de lo que la investigación señala como acciones efectivas, con el potencial para mejorar los aprendizajes del alumnado.

Fuentes: E: Meneses, 2024 <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Recursos-Reactivacion-Educativa/>

<https://www.educarchile.cl/articulos/estrategia-nacional-para-potenciar-la-lectura-la-comprension-al-centro>

---

## **Recuadro 6**

### **Evaluar los aprendizajes**

**Investigación: Radiografía de la lectura en segundo básico.** Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad Los Andes, y Red público-privada “Por un Chile que lee”

La Red “Por un Chile que lee” es una alianza de más de 100 organizaciones, lanzada en diciembre de 2022 con la misión de contribuir al desarrollo de habilidades lectoras desde la primera infancia mediante la articulación de distintas iniciativas público-privadas. Estas organizaciones, convencidas del valor de la comprensión lectora y su promoción desde temprana edad, fueron sacudidas por los síntomas de déficit de lectura en el país, incrementado por la pandemia. La seriedad del problema motivó este amplio acuerdo transversal, patrocinado por el Ministerio de Educación, que incluyó a universidades, fundaciones, centros de estudio y organizaciones de la sociedad civil. Impulsa actividades en 5 líneas de acción: *recursos y estrategias educativas; familia y parentalidad* para trabajar con apoderados y/o cuidadores;

*acompañamiento a escuelas; medición y otras iniciativas* (tutorías, programas de radio, becas, herramientas tecnológicas, etc.)

Destacamos aquí la línea de *medición*, que impulsa investigaciones de evaluación de los aprendizajes para fundamentar científicamente las acciones de nivelación y promoción, un aspecto a menudo desatendido e incomprendido en su magnitud y sus condicionantes. El estudio citado al inicio fue una señal de alarma hacia la situación de la niñez de 1º y 2º grados que avanza en la escuela sin leer ni recibir ninguna nivelación, y aquella que en algún momento de su escolaridad deja de leer porque lee mal. Este trabajo, una rigurosa evaluación muestral de la Región Metropolitana de Chile durante el primer semestre de 2023, encontró que el 60% de los estudiantes de la Región Metropolitana muestra un nivel de comprensión lectora inferior al esperado para su edad. Además, que existen brechas educativas según la condición socioeconómica de los alumnos, su sexo y el tipo de centro educativo al que asisten (*Públicos*, con alumnado de nivel socioeconómico bajo o medio; *Privados subvencionados*, con alumnado de nivel medio o medio alto, o *Particulares pagados*, con alumnado de nivel socioeconómico alto). Nótese que, al medirse solo la región metropolitana, los resultados son muy probablemente más altos que si se hubiera medido todo el país.

La investigadora Pelusa Orellana, de la Universidad de Los Andes y coautora advirtió que un niño con dificultades lectoras no resueltas en 1º básico tiene casi un 90% de probabilidad de arrastrarlas más allá de 4º básico. Aquí radica la importancia de identificarlas a tiempo. Es esencial el uso de datos para planificar la enseñanza de la lectura, ya que le permite al docente identificar fortalezas y debilidades lectoras de cada estudiante y planificar acciones pedagógicas de manera mucho más eficiente.

Fuentes: E: Meneses, 2024; <https://www.porunchilequelee.cl>; <https://www.mineduc.cl/por-un-chile-que-lee/>; <https://gobierno.uc.cl/noticias/el-60-de-estudiantes-de-segundo-basico-estan-bajo-los-niveles-de-comprension-lectora-esperados-para-su-edad/>)

---

## Recuadro 7

### Realizar una reforma educativa a gran escala

Ministerio de Educación, Perú

El país venía creciendo desde 2000, pero el crecimiento económico no se había acompañado de inversión en desarrollo humano. Después de dos décadas de expansión, su sistema educativo había alcanzado alto acceso, pero una calidad baja y muy heterogénea. La profundidad de la crisis saltó a la vista en 2013, cuando el país salió último en el ranking de PISA. La reacción del gobierno fue encarar, entre 2013 y 2016, una ambiciosa reforma educativa apoyada en 4 pilares:

- **Revalorizar la carrera docente:** A partir del principio de que “*una escuela es tan buena como sus docentes*”, se fundamentó la selección y promoción de docentes en el mérito, alejándola de la interferencia política. Se atrajo a los mejores candidatos al magisterio, y se apoyó el desarrollo profesional docente con entrenamiento para maestros/as dentro de las escuelas (*coaching*). En 2015 se aplicaron las primeras evaluaciones para entrar a la profesión docente, que incorporaron una prueba escrita para medir comprensión de lectura y lógica, conocimiento curricular, pedagogía y especialización. Se otorgó un bono de incentivo a docentes y directores de las escuelas con mayores mejoras en los aprendizajes, y se involucró a los docentes como socios de la reforma. Se diseñó un plan de entrenamiento sistemático y diversificado para docentes nuevos y de acompañamiento para aquellos en servicio, incluyendo visitas a las escuelas, talleres y cursos, y programas de refrescamiento.
- **Mejorar la calidad de los aprendizajes:** Se actualizó el currículo y se adoptó un enfoque práctico, de desarrollo de competencias y enfoques transversales para guiar el trabajo de aula (enfoques de derechos, inclusión y diversidad, interculturalidad, equidad de género, ambiental, bien común y búsqueda de la excelencia). Para mejorar el proceso de aprendizaje se implementó una estrategia de *soporte pedagógico* que contempló planes de lecciones, talleres de entrenamiento y mentores para guiar a los docentes, más grupos de pares y asesoría virtual pedagógica. Se implementó la jornada completa para secundaria, igualando las escuelas públicas con las privadas, y se brindaron computadoras, software, y entrenamiento tecnológico al personal docente. Se impulsó una estrategia de fortalecimiento cultural y lingüístico, con nutridos materiales y educación bilingüe intercultural. Se expandió la educación para la 1ª infancia, y se llevaron a cabo profundas reformas institucionales hasta el nivel universitario. Para ampliar el acceso, se impulsaron becas y créditos educativos.

- **Administrar eficazmente las escuelas y el sistema educativo:** Incluyó el uso de datos de evaluaciones para hacer el planeamiento escolar. Esto implicó aumentar la autonomía de las escuelas, redefinir el rol del director e introducir el mérito en su selección, y crear una cultura de toma de decisiones basada en evidencias. También se introdujeron mejoras en la administración de nivel medio del sistema (autoridades regionales) y en el nivel central del Ministerio. El propio Ministerio pasó por un proceso de modernización sustancial que incluyó, entre otras reformas, mecanismos de control ejecutivo, simplificación de procesos de adquisiciones y fortalecimiento de sistemas de información para corregir la falta de información sobre lo que ocurría al nivel de las escuelas, local, regional y agregado.
- **Cerrar las brechas de infraestructura:** Investigación empírica, regional y nacional, mostró que los recursos escolares (infraestructura y servicios, y recursos didácticos) tienen un efecto significativo en los logros académicos, en especial en la escuela primaria. Por tanto, la reforma tomó diversas medidas para cerrar las brechas de infraestructura en el sistema educativo nacional, entre otras, disponer un Censo de Infraestructura Educativa; aumentar la inversión en la materia; poner en marcha un Programa Nacional de Infraestructura Educativa; diseñar iniciativas innovadoras para regiones específicas, y establecer un Programa de colaboración pública-privada y de deducción de impuestos por obras públicas.

A 2024, Perú es el país latinoamericano con mayor progreso en sus resultados de PISA entre 2009 y 2022, años que coinciden con la reforma educativa. Estos resultados son consistentes con otras evaluaciones, como LLECE/UNESCO. Aunque subsisten grandes desafíos en cuanto a calidad y equidad educativa, sus avances recientes son significativos y ejemplares. Lo más crítico es continuar con un foco en el aprendizaje y mejorar las experiencias escolares de los niños.

Fuente: Saavedra y Gutiérrez, 2020. En: Reimers, 2020, Cap. 6.

---

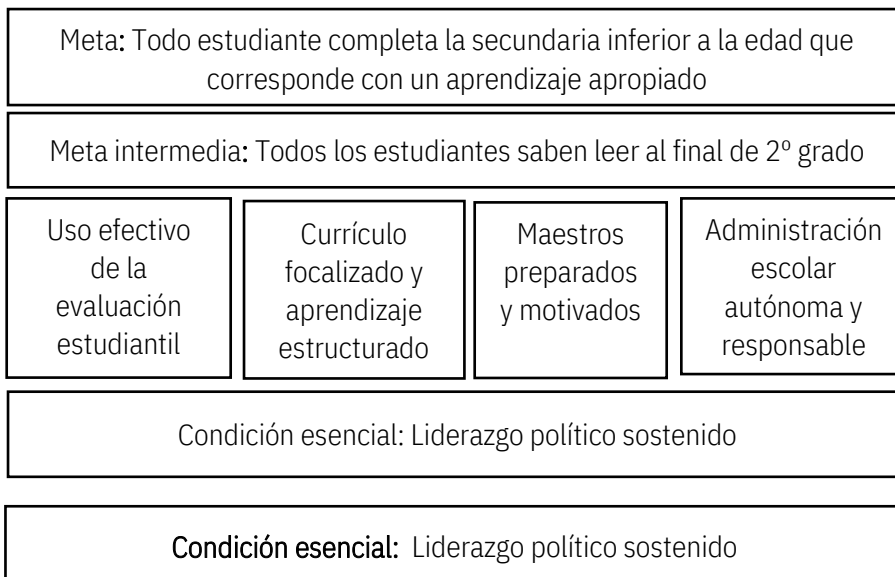
**Recuadro 8**

**Alcanzar educación de calidad en condiciones socioeconómicas adversas**

Municipalidad de Sobral, Estado de Ceará, en Brasil

La municipalidad de Sobral, Estado de Ceará, Brasil, superó condiciones muy desfavorables y hoy tiene el mejor sistema primario (grados 1 a 5) y de secundaria inferior (grados 6 a 9) de todo Brasil. Pasó de ser un sistema de bajo desempeño en 2001, hasta ser la mejor red de escuelas del país en 2017. Está a cargo del gobierno municipal y cubre 33.000 niños.

Pero antes de 2001, el gobierno tomó dos decisiones estratégicas: (i) reorganizó la red de escuelas, eliminando escuelas (las multi-grado muy pequeñas) y brindando transporte estudiantil para evitar inasistencias y (ii) estableció un plan de carrera docente que implicó despedir 1/3 de maestros contratados ilegalmente. Después mejoró la infraestructura escolar y las comidas; definió los criterios técnicos para contratar maestros y directores, y aprobó un plan de carrera docente. Contribuyeron a estas reformas que el gobierno estatal devolvió a las municipalidades recursos para educación primaria y secundaria inferior, y que un nuevo marco financiero nacional aumentó los fondos por alumno para las municipalidades más pobres. En 2000-2001, una evaluación externa identificó que el 40% de los alumnos no sabían leer, lo cual alertó a focalizarse en mejorar la calidad de los aprendizajes fundamentales, priorizando una política estructurada de la lectura y la escritura y matemáticas, y metodología acorde, con uso de materiales guionizados. La política educativa, en suma, se definió con apoyo en los siguientes pilares (McKinsey & Co, 2024, p.13):



El desarrollo profesional docente enfatizó mejorar la administración de la clase y la planificación pedagógica, y aportó retroalimentación frecuente al magisterio. Para atraer a los mejores maestros a las clases de lectoescritura, se establecieron incentivos económicos, tanto para escuelas que cumplen con los criterios estipulados, por ej. alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, como para docentes individuales a través de bonos salariales. Los reconocimientos monetarios y no monetarios contribuyen a reconocer la importancia de los maestros para la educación. Los salarios docentes en Sobral están por encima del salario mínimo nacional y se les agrega un bono mensual por tiempo extra que hayan empleado enseñando y si su clase se desempeña por encima del promedio. Los padres de familia también son considerados responsables del aprendizaje estudiantil y la comunidad está involucrada en la vida de la escuela.

Las políticas educativas de Sobral bajaron los porcentajes de deserción estudiantil y mejoraron dramáticamente los resultados de aprendizaje. En 2017, el desempeño promedio de Sobral en PISA fue similar al nacional, excepto en competencia lectora, donde fue 20 puntos superior al promedio nacional. La investigación indica que el éxito de Sobral en educación se relaciona con un conjunto de medidas que se refuerzan unas a otras, sugiriendo que es más probable que tengan éxito si actúan juntas que si se implementan separadamente. El primer paso consiste en contar con un alto nivel de compromiso político con las reformas educativas, seguido de un diagnóstico de aprendizaje, la determinación de objetivos de aprendizaje y la oferta de entrenamiento docente.

Fuente: Cruz y Loureiro, 2020.

---

## **Una visión estratégica de las reformas educativas exitosas a gran escala**

### **Las estrategias de refuerzo**

Una preocupación generalizada hoy en el mundo es que el aprendizaje estudiantil no avanza a la par de las crecientes demandas de la sociedad. Hay más niños en la escuela que en cualquier otro momento histórico, pero muchos no llegan a dominar las destrezas básicas, como la lecto-escritura. El Banco Mundial estima que 7 de cada 10 estudiantes en países de ingresos bajos y medios viven en “pobreza de aprendizaje”, esto es, incapaces de leer un texto simple al terminar la escuela primaria. Lo mismo aplica a 9 de cada 10 estudiantes en el África

Subsahariana. O sea, la mayoría de la niñez del mundo se educa en sistemas escolares donde no habrá aprendido a leer al finalizar su escuela primaria. (McKinsey & Co., 2024)

En la década previa al COVID 19, el desempeño estudiantil en la mayoría de los sistemas educativos mundiales se estancó o declinó. Según datos de PISA, 73 países con datos longitudinales de la última década, solo 23 lograron mejoras significativas y sostenidas de sus resultados escolares. Del resto, 33 se estancaron y 17 declinaron en el desempeño escolar por el equivalente a medio año de aprendizaje o más. En todos los sistemas que participan en PISA, aún los de desempeño alto, el desempeño de conjunto suele ocultar inequidades significativas y cada sistema muestra brechas que se correlacionan con el estatus socioeconómico de sus estudiantes. La pandemia agudizó estos desafíos.

Si la tendencia continúa, más de 700 millones de niños estarán en pobreza de aprendizaje en 2050. Los riesgos para el mundo son muy altos en cuanto desarrollo económico y estabilidad política. Pero pueden evitarse o disminuirse. Si todos los sistemas mejoraran sus resultados al ritmo de los que más han mejorado, unos 350 millones de niños podrían salir de la pobreza de aprendizaje en los próximos 30 años. Un riguroso estudio de McKinsey & Co investigó qué se necesita para que ello ocurra (2024, ps. 2-6). En esta sección seguiremos sus hallazgos.

A primera vista, la falta de progreso en los resultados de aprendizaje sorprende, porque en las últimas décadas hubo mucha investigación sobre qué intervenciones pedagógicas se necesitan para enseñar las destrezas básicas. El estudio citado investigó en profundidad 14 sistemas escolares, de distintos niveles de calidad, que mejoraron en la década anterior a la pandemia según pruebas internacionales; encuestó a 400 líderes educativos y entrevistó a más de 200 autoridades, donantes, académicos y consultores a nivel global.<sup>2</sup>

Después de identificar diversas causas particulares de los fracasos, la conclusión fue que *la razón de fondo por la cual tantos esfuerzos fallan* –incluyendo buenas propuestas curriculares– *se encuentra en **la implementación***. La gran barrera al éxito es la ejecución. No basta saber “qué” hacer, hay que saber “cómo” hacerlo bien y a escala. Esta investigadora

---

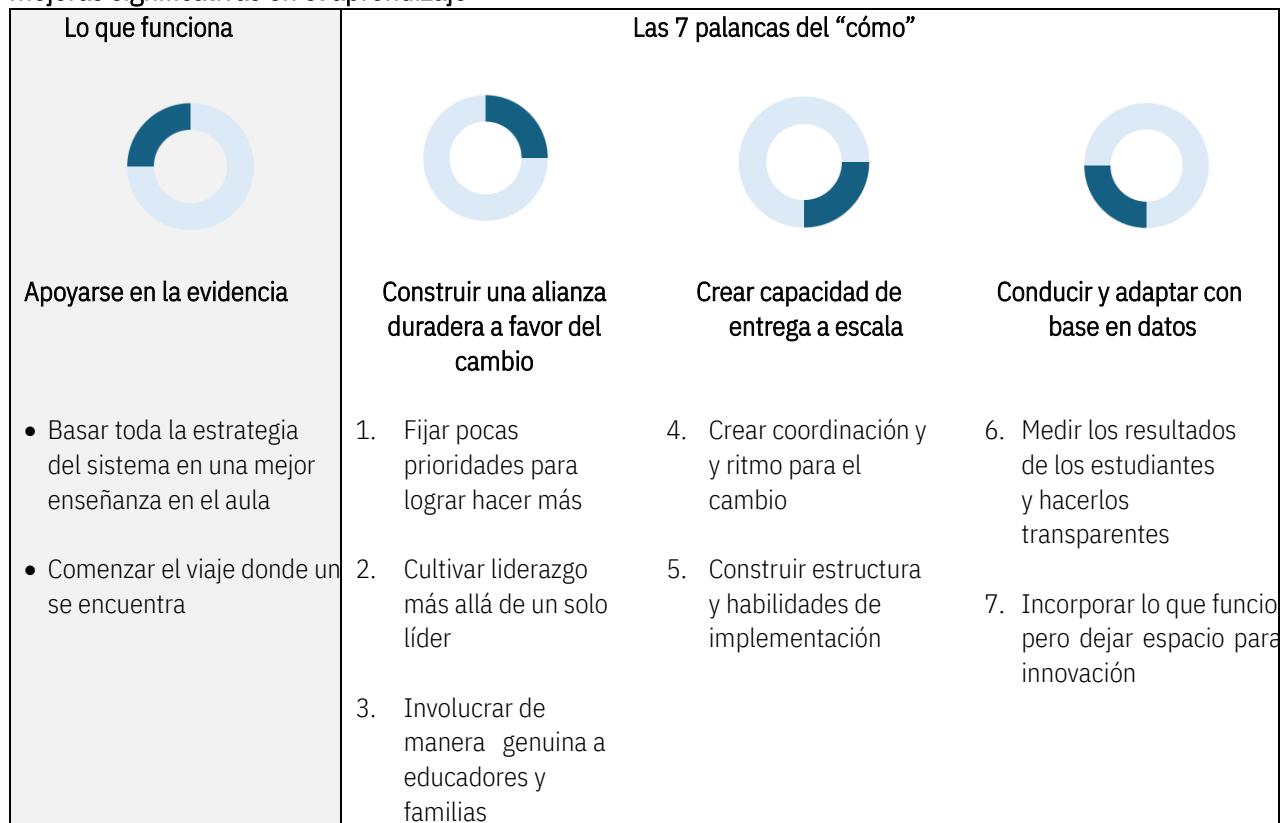
<sup>2</sup> Los sistemas investigados entran en tres categorías: sistemas de mejoras amplias y sostenidas (Singapur, Estonia, Polonia, Noruega, Perú, Marruecos y Sud África); sistemas de mejoras emergentes (Kenia y Malawi) y sistemas subnacionales de mejoras (Londres-Gran Bretaña, Washington DC-USA, Misisipi-USA, Ceará-Brasil y Punjab-India). Nótese que dos de estos sistemas son latinoamericanos: Perú y Ceara (Brasil).

suscribe tal conclusión y destaca que es la misma a la que llegó el VII Informe Estado de Educación (2019) después de estudiar la deficitaria puesta en práctica del actual Programa de Estudios de Preescolar en Costa Rica (2014). Y lo hizo a partir de muchas entrevistas en profundidad con personas de todos los niveles del Ministerio de Educación: docentes, directores de escuelas, supervisores de asignatura, directores y supervisores regionales. (EE VII, 2019; Rodino, 2018)

A partir de lo observado, el estudio de McKinsey & Co. indagó cómo lo logran los sistemas que avanzan y encontró que más allá de cuáles fueran las iniciativas concretas de reforma, *los sistemas que mejoraron de manera sostenida usan un conjunto de “estrategias de refuerzo” a fin de crear un círculo virtuoso para lograr mejoras significativas y de largo plazo en los aprendizajes estudiantiles.* El diagrama 1 presenta esas estrategias y, seguidamente, se sintetizan y ejemplifican con buenas prácticas concretas. (2024, pgs IX a XII).

**Diagrama 1**

El mejoramiento de los sistemas educativos emplea estrategias de refuerzo para crear un círculo virtuoso de mejoras significativas en el aprendizaje



Fuente: McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg.9. Traducción de A.M. Rodino.

- **Apoyarse en la evidencia:** Con apoyo en investigaciones claras sobre qué factores mejoran los resultados estudiantiles, los sistemas escolares exitosos *basan los cambios en el aula, con foco en los docentes y el contenido que enseñan*. Eligen estrategias apoyadas en evidencias, que son relevantes a su propio punto de partida, y priorizan los aprendizajes fundamentales, en especial en aquellos sistemas con recursos limitados. Usan la tecnología como una herramienta para mejorar el aprendizaje, no como un medio en sí misma.
- **Construir una alianza duradera a favor del cambio:** los sistemas escolares exitosos se concentran en unas pocas prioridades coherentes, convocando a todos los sectores de la comunidad educativa para asegurarse que *todos* apoyan la iniciativa. Invierten en una auténtica comunicación de doble vía con familias, educadores y comunidades para diseñar mejores políticas y crear una participación más profunda.
- **Crear capacidad de entrega a escala:** los sistemas exitosos se mueven rápidamente de la estrategia a la implementación, adecuando el ritmo para mostrar que van ganando terreno de manera rápida, a la vez que desarrollan resistencia para el largo camino hacia alcanzar impacto. Construyen dedicados equipos de entrega con las estructuras organizacionales y las habilidades individuales para ejecutar planes en el tiempo.
- **Conducir y adaptar con base en datos:** Los sistemas exitosos miden con rigor lo que de verdad importa –los resultados de aprendizaje de los estudiantes– y usan los datos para mejorar sus intervenciones. A la vez que desarrollan métodos probados, también dejan espacio para la innovación y miden lo que se innova, lo cual retroalimenta la base de evidencia sobre lo que funciona.

Estas estrategias, vistas una a una, pueden parecer obvias o acumulativas, pero juntas son realmente transformadoras. Las encuestas de McKinsey & Co. indican que las reformas educativas que aplicaron las siete palancas del “cómo” (diagrama 1), tenían seis veces más probabilidades de ser exitosas en cuanto a lograr sus metas sobre resultados estudiantiles y transformación del sistema, que aquellas que aplicaron solo cuatro palancas o menos.

El marco estratégico presentado es de gran valor y utilidad práctica para planificar reformas educativas y evaluar sus aciertos y desaciertos sobre la marcha. No describe un único sistema educativo ni un particular proceso de reforma, sino patrones recurrentes en sistemas que han sido exitosos. Y reitero, independientemente del nivel de calidad que los sistemas tenían al iniciar su transformación, o sea, del punto de partida de su proceso de reforma. Las estrategias son válidas, es decir aplicables, también a proyectos o iniciativas de menor escala, no solo a reformas globales del sistema, pero es en estas últimas cuando son realmente indispensables.

Aquí viene a mente una pregunta inquietante surgida de mi propia experiencia latinoamericana. Cuando se realizan reformas educativas, de cualquier escala, ¿por qué se presta tan poca atención a cómo se implementarán? Parece que se pensara que, una vez aprobadas oficialmente las reformas, estas se ejecutan por sí solas, sin necesidad de pensar y planificar su implementación, darles seguimiento y evaluarlas. Una hipótesis podría ser que, por tratarse de sistemas extensos y jerárquicos; con distinción expresa de las tareas y responsabilidades de cada nivel de la estructura, y con relaciones muy burocráticas entre los sectores, al encarar acciones nuevas y diferentes se supone que cada nivel las interpretará con rapidez y asumirá con eficacia el rol que le toca. No es así.

Frente a una reforma importante del sistema, no es obvio cómo cada nivel y sector debe adecuar su conducta para impulsar la reforma general. Tampoco siempre está tan claro en los reglamentos o lineamientos ministeriales cuáles son las razones de la reforma, cuál es la obligación de cada sector, cómo evitar superposiciones o llenar vacíos, cómo aclarar incomprendiones y discrepancia de criterios, en fin, una cantidad de posibles barreras de comunicación. Otra vez, estamos frente a un complejo proceso de comunicación, con el agravante de que aquí se realiza entre un enorme número de emisores y receptores: todos los funcionarios del sistema educativo más la comunidad educativa nacional.

A juicio de esta investigadora, en las reformas educativas se tiende a prestar más atención a las intervenciones pedagógicas diseñadas que a su ejecución, porque se asume que esto último es un proceso sencillo, autoexplicable y autoejecutable, que no necesita guía, acompañamiento ni supervisión. Nada más lejos de la realidad.

## **Buenas prácticas en la aplicación de las estrategias de refuerzo**

Después de presentar las estrategias de refuerzo para el cambio educativo, McKinsey & Co., 2024, examina los sistemas escolares del mundo que hicieron reformas significativas, ejemplificando cómo cada una de ellas se concretó. De aquí surgen las “buenas prácticas” en la aplicación de tales estrategias. El trabajo reflexivo y sostenido de implementación distingue a los sistemas escolares que mejoran de los que no. No se trata de cómo los sistemas vencieron las probabilidades negativas, sino de *cómo fueron capaces de cambiar las probabilidades*. Todos los líderes educativos pueden –y deberían– aprender de ellas. Seguidamente presentamos ejemplos de buenas prácticas siguiendo la secuencia del diagrama 1.

- *Apoyarse en la evidencia*

En cuanto a *basar toda la estrategia del sistema en una mejor enseñanza en el aula*, véanse los siguientes ejemplos, siempre considerando el nivel de desempeño inicial de sus estudiantes, porque es un error copiar buenas prácticas de un sistema que opera en un contexto muy diferente al del que se busca transformar. Por eso, la metodología de McKinsey & Co., 2024, agrupó los sistemas escolares por analizó en cinco categorías, basadas en el desempeño de sus estudiantes: inferior, pobre, aceptable, bueno y excelente. Las comparaciones y extrapolaciones sobre acciones particulares de reforma deben hacerse entre sistemas que estén ubicados en situaciones originales de desempeño que sean similares. (McKinsey & Co., 2024, pg. 10)

Por ejemplo, mientras los sistemas progresan de bueno a excelente, como **Singapur** y **Polonia**, pueden permitirse mayores niveles de autonomía para las escuelas y los docentes, siempre a la par de una efectiva rendición de cuentas, construcción de capacidades y aprendizaje entre pares.

**Singapur** invierte fuertemente en su núcleo instruccional a través del currículo y mediante el reclutamiento, desarrollo y retención del magisterio. Los candidatos a maestros se escogen del 30% más alto de su clase de graduación y deben demostrar conocimiento de los contenidos del núcleo instruccional. Una vez dentro del sistema, completan 100 horas de desarrollo profesional por año y reciben “coaching” (entrenamiento o mentoría) y sesiones colaborativas semanales con maestros más experimentados. El desarrollo profesional es práctico y “hecho a la medida”, se ofrece en módulos digeribles y se imparte en las aulas. (Center on International Education Benchmarking, 2016, en McKinsey & Co., 2024, Executive Summary, pg. 10).

En **Polonia**, la reforma educativa de principios de los años 2000 se enfocó en rediseñar el currículo nacional, primero de la escuela primaria y luego de la secundaria, y en invertir en maestros, directores y en el nivel escolar, a fin de facilitar que se adoptara. Con base en investigaciones sobre aprendizaje y comprensión, donde antes había una sobrecarga de contenidos, el currículo fue rediseñado para priorizar el pensamiento crítico y el razonamiento. Los maestros fueron involucrados en el rediseño para decidir qué estrategias podrían conducir al mejor aprendizaje, y “coaches” expertos trabajaron con ellos para incorporar esas habilidades en el currículo. (Reimers, 2020, en McKinsey & Co., 2024, Executive Summary pg. 10).

En cuanto a *comenzar el viaje donde uno se encuentra*, como se dijo, los sistemas escolares siempre necesitan tomar como punto de partida el desempeño inicial de sus propios estudiantes, sus recursos financieros y las capacidades de sus docentes y líderes escolares. Así, sistemas que tienen un desempeño estudiantil pobre o que están pasando de inferior a pobre, como **Malawi, Sud África y Ceará-Brasil**, hacen bien en (i) enfocarse en los fundamentos de la alfabetización y la aritmética; (ii) asegurarse que los materiales didácticos estén disponibles en una relación uno-a-uno; (iii) darles “andamiaje” a sus docentes por medio de planes de lecciones estructuradas (incluso guionizadas paso a paso) y de “coaching” en el aula, y (iv) establecer una evaluación efectiva de la instrucción para que tenga en cuenta una gran variedad de niveles de logro de los estudiantes. Se trata de un paquete de intervenciones que suele llamarse “pedagogía estructurada”. (McKinsey & Co., 2024, Executive Summary, pg. 11-12).

Por ejemplo, en **Ceará-Brasil** se prioriza en el currículo la alfabetización en portugués y matemáticas, con foco en la escuela primaria, e invirtiendo fuertemente en apoyar a los docentes a enseñar contenidos de calidad. Todos los docentes reciben desarrollo profesional práctico, que incluye observaciones de clases. El gobierno del Estado también se concentró en mejorar la calidad de los líderes educativos municipales, empoderándolos para dar mayor apoyo a las escuelas y docentes. Entre 2009 y 2019 las mejoras fueron notables. (McKinsey & Co., 2024, Executive Summary, pg. 12).

Los sistemas en la categoría aceptable, como **Kenia**, necesitan asegurarse de que los fundamentos del currículo estén en su lugar, pero después deben empezar a impulsar una autonomía selectiva, un currículo más amplio basado en competencias ligado a trayectorias económicas, e incentivos para docentes y líderes escolares a fin de que se desarrollen los mejores talentos. Estos imperativos que “comienzan en el aula” y se “ajustan al viaje” también se aplican a la tecnología. (McKinsey & Co., 2024, Executive Summary, pg. 12)

- *Construir una alianza duradera a favor del cambio*

En cuanto a *fijar prioridades*, los líderes educativos por lo general están tironeados en muchas direcciones. Para contrarrestar esto, los líderes de las escuelas exitosas definen un Norte y eligen un conjunto limitado de prioridades coherentes, sostenibles y basadas en evidencia –por lo general entre tres y seis. Definen estas prioridades como “no negociables” con base en la evidencia sobre lo que funciona y se aseguran de que sus donantes y contrapartes apoyen esta lista corta, canalizando recursos y energías a lo más importante.

Por ejemplo, **Misisipi-USA** reorganizó su Junta y Departamento de Educación Escolar para alinear su trabajo en relación con seis metas centrales, empezó cada reunión grupal con una recapitulación de sus metas y analizó cada nueva iniciativa a la luz de estas prioridades. (Dorn, E. 2023, in McKinley & Co. 2024, Executive Summary, pg. 14) **Kenia** inicialmente había escogido 25 intervenciones diferentes para enfrentar sus bajos índices de alfabetización y tuvo impacto limitado. Pero en 2014 los líderes educativos variaron y priorizaron un solo enfoque basado en evidencia, el Programa de Nacional de Alfabetización Tusome. Al enfocarse sin descanso en enfrentar los bajos índices de alfabetización por

medio de un enfoque probado, la iniciativa casi duplicó la cantidad de estudiantes que alcanzaron la meta de alfabetización fijada por el gobierno desde 2014 a 2021. (Destefano J. et al, 2018, referenciado en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, p. 14).

Respecto a *cultivar el liderazgo más allá de un solo líder*, si bien las verdaderas transformaciones pueden tomar una década, pocos líderes tienen tanto tiempo en el desempeño de su cargo. Por esto, los sistemas exitosos invierten en funcionarios civiles que perduran más que los líderes políticos y construyen un segundo nivel de autoridad y experticia en las oficinas centrales que gobierna a todas las escuelas.

Por ejemplo, en **Noruega**, la continuidad de las políticas se facilita por la estabilidad de los funcionarios civiles senior del Ministerio de Educación e Investigación noruego y de la Dirección de Educación y Entrenamiento. Estas instituciones creíbles ofrecen un conjunto de investigaciones basadas en evidencia en las cuales ambos partidos confían como hechos en los cuales sustentar las políticas. Cuando los resultados de PISA 2012 fueron publicados, los líderes de ambos partidos políticos convocaron al mismo funcionario senior para que interpretara los datos y sus implicaciones para las políticas. (Chen, L.K, Dorn, E. y Vamraak, T., 2019, referenciado en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 14) En **Marruecos**, los líderes ministeriales incorporan las reformas en un marco legal con apoyo bipartidista y crean mecanismos vinculantes para que nuevos líderes manejen la implementación.

En relación con *involucrar de manera genuina a educadores y familias*, los sistemas exitosos recogen las opiniones de los distintos socios o participantes al comenzar el proyecto de reforma y durante su implementación, con el fin de diseñar y refinar políticas que funcionen bien en las aulas. Por ejemplo, en Colombia, la ex Ministra de Educación al frente de la reciente reforma, mantuvo reuniones mensuales con directores de centros educativos, convocó a más de 1.500 docentes, compartió información con los gremios magisteriales y viajó en “giras de escucha” a una región diferente del país por semana. (Cadena A., Chen LK, Child F. y Dorn E., 2029, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 15).

- *Crear capacidad de entrega a escala*

En relación con *crear coordinación y ritmo para el cambio*, los sistemas exitosos se mueven rápidamente para transformar sus planes en acción. Crean un mapa de ruta completo, ponen a prueba sus planes de implementación y se aseguran de que el presupuesto se oriente hacia las prioridades. Marcan el ritmo de sus cambios para mostrar ganancias rápidas en los primeros seis meses a fin de mostrar su impulso. A la vez, diseñan a escala para asegurar que los cambios tengan el impacto que se busca. Por ejemplo, **Londres** designó a consejeros dedicados que fueron asignados a las escuelas que tenían mayores problemas.

Los consejeros brindaron coaching en el terreno y llevaron sus recomendaciones inmediatas al departamento central de manera que los recursos estuvieran disponibles rápidamente. (Kidson, M. y Norris, E. 2014, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 15) **Sud África** elaboró libros de alfabetización gratis, los adaptó a las lenguas nativas y distribuyó copias a 6.500.000 estudiantes de 20.000 escuelas. Un equipo supervisó el proceso completo, desde el desarrollo hasta la impresión y reparto de los textos, y 40.000 maestros entrenados apoyaron para que se adoptaran. (SANews, 2010, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 15) Desde 2011 hasta 2015, más de 150 millones de libros de texto fueron repartidos a las escuelas. (UNESCO, 2021, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 15).

En cuanto a *construir estructuras y habilidades de implementación*, muchos sistemas escolares luchan por tener acceso a talento interno para implementar grandes cambios. Además de muy buenos educadores, los sistemas escolares necesitan muy buenos administradores de proyectos e implementadores para trasladar la estrategia del ministerio a la implementación en cada aula del sistema. Los sistemas exitosos se aseguran capacidad de implementación en el equipo central, los niveles medios y en las escuelas. Esto significa establecer roles y responsabilidades claras para tomar decisiones y aprobar inversiones, así como para crear un ejército de agentes de cambio en el terreno capaces de ejecutar los cambios. Los sistemas pueden evaluar su capacidad de entrega por medio de esta estructura y contratar o entrenar las capacidades que falten.

Por ejemplo, bajo el liderazgo de Jaime Saavedra en **Perú**, el ministerio atrajo administradores experimentados de dentro y fuera del gobierno con el objetivo específico de mejorar la administración y el ritmo del cambio. Al mismo tiempo, Perú reformó el proceso de seleccionar sus 15.000 directores de escuela para asegurar talento de administración de alto calibre en las escuelas. (Chen, LK, Child F., Dorn E. y Morales, R., 2019, referenciado en McKinsey & Co, 2024, pg. 15). En **Ceará-Brasil**, las 150 escuelas de más alto desempeño adoptaron a las 150 escuelas de desempeño más bajo. Si las escuelas de desempeño más bajo mejoraban, ambas escuelas de la pareja eran recompensadas financieramente. Este emparejamiento de escuelas exitosas y aquellas que tienen dificultades también funcionó en **Londres** y en **Shangai**. En Shangai, los vice-directores de las escuelas exitosas solo puede ser ascendidos a directores si ellos primero lideran el cambio de rumbo de una escuela con dificultades. (Chen, LK, Child F., Dorn E. y Morales, R., 2019, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 15)

- *Conducir y adaptar con base en datos*

En relación con *medir los resultados de los estudiantes y hacerlos transparentes*, los líderes de escuelas exitosas crean sistemas de datos robustos, identifican tendencias y usan los datos para promover una cultura compartida de mejoramiento continuo.

Por ejemplo, en **Estonia**, los datos de los resultados de los estudiantes se vinculan con datos sociales más amplios. El gobierno mantiene un sistema de datos centralizados para todos los servicios públicos con un número de identificación único para cada ciudadano. Las familias pueden ver la información de logros educativos de su propio hijo dentro de un contexto más amplio. El ministerio hace que los datos a nivel de escuela sean transparentes para el público y con regularidad los usa para apoyar el diseño de las políticas. Ellos están suficientemente protegidos y hay un alto grado de confianza entre los ciudadanos. (NCEE, 2021, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 16) En **Sierra Leona**, el ministerio construyó sistemas de datos de arriba hacia abajo, digitalizando el censo escolar y vinculándolo a los datos de desempeño estudiantil, permitiendo que llegaran a ser el punto de referencia para todas las intervenciones. Datos sobre inequidades en el acceso han

permitido el diseño de nuevas políticas que ayudaron a aumentar la matrícula entre las niñas. (Chisaka, T. y Richards, K. 2021, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 16)

- *Incorporar lo que funciona, pero dejar lugar para la innovación*

Los sistemas exitosos crean espacio para la innovación, pero críticamente evalúan que aquello que innovan se sume a la evidencia de base existente respecto a lo que ya funciona bien. Las mayores innovaciones en educación generalmente estarán orientadas hacia mejoramiento continuado y prácticas sostenibles. Sin embargo, también hay necesidad de innovaciones más disruptivas, en especial en los sistemas de desempeño pobre o inferior a pobre, y donde se requiere de los logros estudiantiles tengan crecimiento exponencial. La innovación se necesita para mejorar la efectividad de las intervenciones actuales y crear modelos más escalables. Por ejemplo, los enfoques de *pedagogía estructurada* proporcionan actualmente la mejor evidencia de base para mejorar la alfabetización y la aritmética entre los países de bajos ingresos –pero limitaciones de capital financiero y humano significan que los sistemas no podrán lanzar y escalar esos enfoques tan rápido como para que lleguen a la actual generación de estudiantes. (McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 16)

En **Malawi**, los líderes educativos están escalando un programa de alfabetización y aritmética que usa robustas tabletas fuera de línea, con energía solar, en las escuelas primarias. La intervención primero se probó como piloto con participantes externos y el gobierno ha constituido un equipo estrictamente enfocado en el lanzamiento. Una gran parte de la innovación es la implementación simplificada: escuelas y maestros pueden estar listos para poner en marcha el programa en semanas. El programa se prueba y se evalúa a medida que se escala. (Gobierno de Malawi, Ministerio de Educación, 2022, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 16)

**Singapur** demostró que aun el sistema escolar más exitoso necesita seguir innovando, en especial a medida que cambian las necesidades de los estudiantes. Esto condujo a nuevas iniciativas e inversiones en aprendizaje socio-emocional y destrezas para el Siglo XXI. La finalidad fue complementar el ya fuerte enfoque a la alfabetización y la aritmética, con base

en investigación emergente sobre la importancia de las actitudes estudiantiles hacia los resultados escolares. El sistema de Singapur es único entre los participantes de PISA en cuanto sigue creciendo mientras los otros se estancaron. (Kwek, D., Ho, Jean, y Ming Wong, H. 2023, en McKinsey & Co, 2024, Executive Summary, pg. 17).

El análisis de McKinsey y Co. y sus ejemplos de “refuerzos” es un aporte poderoso, que subraya la importancia de construir una visión estratégica que complemente las propuestas pedagógicas. Ambas deben ir juntas para expandir y sostener cualquier reforma educativa.

## **Conclusiones y recomendaciones**

- El eslabón más débil de los procesos de macro-evaluación con pruebas estandarizadas – nacionales o internacionales, como PISA- es el uso de sus resultados para aprovecharlos y sacar conclusiones aplicables a las aulas a fin de mejorar los aspectos evaluados y el desempeño educativo general a fin de incidir en las políticas educativas. En América Latina se hace poco y en Costa Rica es lamentable reconocer que no se hace para nada.
- Los países que mayor uso hacen de tales pruebas América Latina son aquellos que cuentan con instituciones de evaluación que tienen autonomía respecto a los Ministerios de Educación nacionales. Las razones están en sus mejores posibilidades de contar con personal profesional calificado; poder seguir especializándolo en la materia, con menos impacto de rotación interna de personal que la que tienen los ministerios, y no sufrir de manera directa (o sufrir menos) la injerencia de las autoridades políticas de turno y los vaivenes de los cambios en la administración nacional.
- Es un error sostener que “PISA busca modificar los currículos nacionales”. PISA no busca modificar el currículo, sino los *modos de enseñarlo*. Los contenidos conceptuales no son lo central para PISA, por lo que no es necesario modificarlos, pero sí revisar cómo se trabajan esos contenidos en las aulas, qué tareas se les dan a los estudiantes y cómo se evalúa su aprendizaje. Esta noción debería hacerse conocer y comprender a todos los usuarios de los resultados de PISA (docentes, directores de centros escolares, autoridades nacionales, familias y medios de comunicación pública).

- La idea de *alfabetizar en evaluación* a las poblaciones interesadas en sus resultados (principalmente docentes, directores de centros, autoridades nacionales, familias y medios de comunicación pública) es un concepto que no se maneja en América Latina. Sería muy importante incorporarlo al diseñar y difundir los procedimientos de macro-evaluación que usa el país, pues es solo a partir de la comprensión de sus resultados que se le puede sacar provecho al esfuerzo y los costos de la macro-evaluación para mejorar los desempeños estudiantiles y las políticas educativas vigentes.
- En las macro-evaluaciones, a diferencia de la antigua metodología de calcular el porcentaje promedio de respuestas respondidas correctamente por los estudiantes (Teoría clásica de los tests), en la actualidad se utiliza una metodología más moderna, sofisticada y útil a la hora de interpretar y utilizar sus resultados para mejorar el desempeño escolar. Es la de presentar los resultados en *escalas de logro* divididas en *niveles de desempeño*, que consiste en mostrar el porcentaje de estudiantes en cada nivel de la escala más una descripción de lo que ellos saben y pueden hacer con sus conocimientos. (Teoría de respuesta al ítem) Es importante que docentes, autoridades, familias y medios de comunicación se familiaricen con esta metodología para comprender adecuadamente los resultados de las evaluaciones y emplearlos para mejorar.
- El proceso completo de una macro-evaluación puede ser analizado como un *proceso de comunicación* a fin de identificar con claridad sus componentes o participantes principales (emisores, canal, mensaje y receptores). Esto facilita reconocer las fortalezas y debilidades de esos componente o participante en cada país a fin de introducir los correctivos y mejoras necesarias para hacer un mejor aprovechamiento de sus mensajes (evaluaciones) y sus productos (resultados).
- Las instituciones de evaluación de cada país deben preocuparse por transmitir el procedimiento de marco-evaluación y, sobre todo, sus resultados de manera simple y didáctica, identificando a todos los destinatarios o receptores de esos mensajes y adaptándolos al conocimiento de la materia que cada uno tenga, para que puedan lograr la mejor comprensión de los mismos.

- Es importante que las macro-evaluaciones –nacionales e internacionales– incluyan un cuestionario a estudiantes, docentes y autoridades a fin de que se pueda realizar un estudio de factores asociados al desempeño estudiantil. Si, como sucede en algunos contextos, como actualmente Costa Rica, hay limitaciones legales para recoger tal información por razones de defensa de la privacidad, es valioso informar a las autoridades pertinentes el sentido y valor de esta práctica y proponer un cambio de la legislación que impide su realización a los solos fines de la investigación educativa (como hizo exitosamente Uruguay).
- Existe preocupación porque el aprendizaje estudiantil actualmente no avanza a la par de las crecientes demandas de la sociedad y se reconoce una generalizada *pobreza de aprendizajes*, a pesar de la investigación y las intervenciones pedagógicas de muchos países para corregirla. Un amplio estudio concluye que la razón de fondo por la cual tantos esfuerzos fallan se encuentra en su implementación. O sea, la gran barrera al éxito es la ejecución. Frente a ello, se demuestra que los sistemas educativos del mundo que mejoraron en forma sostenida usan un conjunto de *estrategias de refuerzo* a fin de crear un círculo virtuoso para lograr mejoras significativas y de largo plazo en los aprendizajes. (McKinsey & Co., 2024) El marco estratégico presentado es de gran valor y utilidad práctica para planificar reformas educativas a escala y evaluar su marcha. El sistema educativo costarricense se beneficiaría grandemente de estudiarlo a fondo y aplicarlo para evaluar sus propios intentos de reformas curriculares recientes (2013 en adelante), cuyo éxito ha sido dudoso.

### **Acciones prioritarias de formación inicial, desarrollo profesional y acompañamiento docente para mejorar las competencias lectoras estudiantiles de cara a la próxima aplicación de PISA (2025)**

Esta última sección de la investigación representa un “aterrizaje” de la discusión previa sobre el uso de los resultados de las pruebas PISA para mejorar el desempeño estudiantil, con énfasis en las competencias lectoras. Este foco obedece a los bajos y, más aún, decrecientes resultados en la última década y media que se evidencian en el ámbito de la lectura y que señalan una importante “pobreza de aprendizaje” en esa materia, que es esencial para el

desarrollo académico, personal y ciudadano de los estudiantes. Se trata de un nivel más específico de conclusiones y recomendaciones de mejora que, por eso mismo, se concentran en la labor del personal docente, tomando en cuenta sus diferentes etapas de formación inicial (a cargo de la universidad) y desarrollo profesional y acompañamiento en servicio (a cargo del Ministerio de Educación).

Ante todo, debe aclararse que es un error de pensar que los problemas de competencia lectora se corrigen rápidamente y que los lectores deficientes pueden recuperarse de manera inmediata siguiendo algunas estrategias didácticas focalizadas. La adquisición de la lectura y su contraparte, la escritura, es un proceso largo y complejo. Su enseñanza, así como su recuperación cuando los resultados de la enseñanza previa no han sido plenamente exitosos, deben trabajarse de la misma manera, con estrategias complejas de mediano y largo plazo.

Esto es especialmente válido en el caso de los adolescentes de 15 años de edad, que son quienes rinden PISA, porque a esa edad ya han pasado por un período prolongado de escolaridad poco exitoso en esta materia. Si sus débiles competencias lectoras son de larga data, más arduo será recuperarlas. Esto no significa que no puede hacerse una acción educativa remedial, con resultados en el corto plazo, aunque sean parciales. Si bien no será equivalente a remontarse al inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura para corregirlo desde sus bases (algo fácticamente imposible), se puede hacer mucho trabajo para fortalecer hacia adelante las competencias lectoras individuales y para mejorar su enseñanza en las aulas.

Específicamente, si el objetivo es mejorar las competencias estudiantiles de cara a la próxima aplicación de PISA, que ya está encima (2025) o la siguiente (2028), habrá que reforzar la lectura en el nivel secundario, de modo que podría empezarse por allí. Otra razón de peso para comenzar al reforzarla en este nivel, más allá de PISA y más importante que la prueba en sí misma, es que esos jóvenes están próximos a egresar del secundario y a cursar estudios universitarios o a insertarse en el mundo laboral, o ambas opciones a la vez, y tales desafíos son de una enorme importancia para su vida futura y el país. Para enfrentarlos necesitan tener un muy buen desempeño en sus habilidades de lectura y escritura.

En cuanto a orientaciones pedagógicas, hay que rescatar un documento importante de política elaborado por el MEP, la *Política de fomento de la lectura* (2013), que contiene muchas y muy buenas propuestas aplicables a todo el sistema escolar. El problema es que no hay evidencia de que esta *Política* se haya aplicado o se esté aplicando, ni que se le haya dado seguimiento ni evaluado su aplicación. No se puede decir a ciencia cierta si actualmente el magisterio conoce la *Política* y la toma en consideración en su labor diaria. Entre las acciones prioritarias que siguen se hace referencia a algunas de sus valiosas recomendaciones.

En breve, para comenzar rápidamente a mejorar las competencias lectoras del estudiantado se recomiendan las siguientes acciones prioritarias.

- Implementar cuanto antes el examen de idoneidad a las personas que aspiran a ser contratadas como docentes en el MEP, poniendo especial énfasis en sus conocimientos teóricos y didácticos para desarrollar la lectura y la escritura en todas las edades y ciclos escolares.
- Indagar si la *Política de fomento de la lectura* (2013) –que se abrevia *Política*– es conocida por los docentes y directores de centros escolares y en qué medida se aplica. Simultáneamente, evaluar por parte de las autoridades académicas si es necesario revisarla y ajustarla y, si así fuera, hacerlo a la mayor brevedad.
- Una vez revisada la *Política*, darle amplia difusión entre todo el personal docente y directivo de todos los niveles; promover enfáticamente su aplicación en centros escolares y aulas de todo el país, y planificar acciones de seguimiento para verificar que eso se haga de manera efectiva.
- En cuanto al desarrollo profesional docente del MEP, planificar cursos y talleres de capacitación teórico-prácticos de desarrollo de la lectura y la escritura y su práctica en las aulas, dirigidos a docentes y bibliotecólogos. El objetivo es impulsar el dominio pedagógico de tales competencias en el profesorado de todas las asignaturas, pues el objetivo de la *Política* es que se ponga en práctica y se ejercite en todas ellas, no solamente en cursos de Español o Lengua. (MEP, *Política*, prioridades 1 y 4, 2013).

- En las actividades de desarrollo profesional docente, poner énfasis en motivar al estudiantado hacia la lectura y la escritura y crear conciencia sobre su importancia para la formación personal, dentro y fuera de la institución escolar; cultivar sus competencias de fluidez y comprensión lectora y de producción textual; vincularlas con actividades y experiencias significativas de su realidad y con la resolución de problemas de comunicación verosímiles. El profesorado de todas las asignaturas y ciclos deberá incorporar en sus procesos de aula espacio para promover estas competencias.
- Asimismo, en las actividades de desarrollo profesional docente, proponer estrategias y prácticas de aula con un enfoque comunicativo (más que estrictamente gramatical, lo cual es un énfasis metodológico de los actuales programas de estudio de Español). Conviene enfatizar la comprensión de diferentes clases de textos, aparte de su variedad de contenidos –textos de distintos géneros; de distintos tipos, como textos continuos, discontinuos y mixtos, y que utilizan distintos soportes físicos (el papel y el medio electrónico), ya que estos son los que utiliza PISA en su prueba de lectura y los estudiantes necesitan estar familiarizados con todos ellos y saber usarlos.
- Definir en todos los centros educativos, bajo la coordinación de su Director/a, un espacio de la jornada escolar para promover la lectura y la escritura recreativas. (MEP, *Política*, prioridad 1, 2013).
- En cuanto al acompañamiento a docentes, hay una variedad de acciones importantes por realizar. Entre ellas, (a) impulsar, por parte de la Dirección de Desarrollo Curricular y la Dirección de Recursos Tecnológicos la realización de un inventario completo y preciso de los materiales didácticos producidos por el MEP hasta la fecha sobre desarrollo de la lectura y la escritura en cada ciclo escolar y (b) promover al máximo su uso por el profesorado, lo que está en duda.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Una entrevistada para esta investigación citó el libro de texto *La aventura de leer y escribir* elaborado por Evelyn Araya y Floria Jiménez, que es un material grande y bueno para 1º y 2º años, con base fonética, acompañado por videos y materiales de apoyo. Se nos dijo que las personas docentes no lo usan (E: Carvajal, 2024). Lo último abre una gran duda sobre su utilidad real. Sería bueno indagar si esto es así y por qué, ya que dado los escasos materiales de apoyo docente que existen en cuanto a enseñanza y práctica de la lectura y la escritura, sería muy lamentable desaprovecharlo

- A partir de los materiales inventariados, identificar las carencias más significativas que existen y elaborar nuevos materiales para cubrir los vacíos detectados, especialmente para los últimos años de primaria y primeros años de secundaria, dado que hay gran escasez de ellos en el sistema educativo nacional (MEP, *Política*, prioridad 2, 2013).
- Crear, fortalecer y dinamizar las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje (CRA) en los centros educativos. (MEP, *Política*, prioridad 13, 2013) <sup>4</sup>

## **Hacia una estrategia de mediano y largo plazo**

La solución sistémica y sostenible a los problemas de competencias comunicativas, es decir, de lectura y escritura requiere dos líneas de acción paralelas. Por un lado, revisar críticamente y ajustar en lo que corresponda el proceso de aprendizaje lector y escriturario que se lleva adelante a lo largo de todo el sistema escolar, tarea a cargo del Ministerio de Educación Pública (MEP). Por otro, revisar, también críticamente y mejorar en lo que corresponda, la formación inicial del personal docente que trabaja en el sistema escolar, tarea que excede al MEP pues está a cargo de las universidades que imparten carreras de educación y que gozan de autonomía académica.

Dado que los objetivos de la presente investigación y de esta sección en particular se centran en el personal docente, nos concentraremos en la segunda línea de acción, que es la de la *formación inicial docente*. Los destinatarios de las siguientes recomendaciones son dos: uno, las universidades formadoras de docente y dos, el MEP, que, si bien no es el responsable directo de la formación inicial docente, puede llevar adelante ciertas acciones clave para incidir positivamente en ella. Y aquí también hay que empezar a actuar con prontitud, porque cada año de demora afecta a una nueva cohorte estudiantil que, en parte, empezará a aprender con nuevos docentes.

---

<sup>4</sup> Esta prioridad expresada por la *Política* es realmente importante y urgente, pero su aplicación ha sido dejada de lado, si se considera la realidad de las bibliotecas escolares del país: sobre un total de 3723 escuelas públicas en primaria, solamente un 16% de ellas las posee (Octavo Estado de la Educación, 2021, p. 160). En los años transcurridos desde la aprobación de la *Política* esta situación no cambió.

Entre las acciones que puede realizar el MEP al respecto están las siguientes:

- Se reitera la urgencia de llevar adelante la primera acción recomendada más arriba, que merece enfatizarse: implementar cuanto antes el examen de idoneidad a quienes aspiran a ser contratados por el MEP, poniendo especial énfasis en sus conocimientos teóricos y didácticos para desarrollar la lectura y la escritura en todas las edades y ciclos escolares. Aplicar esta tan postergada prueba definitivamente fortalecerá la calidad de la selección de futuros maestros y profesores de todas las asignaturas del sistema de educación pública y alertará a las universidades sobre la importancia de revisar sus planes de estudio respecto de estos contenidos . 5
- Proponer al COLYPRO, Colegio de Licenciados y Profesores, realizar también pruebas de idoneidad para la incorporación de maestros y profesores al Colegio, como actualmente las realizan el Colegio de Abogados y Abogadas, y el Colegio de Médicos y Cirujanos. Ello indirectamente incidirá también en la contratación de docentes por el MEP. (E: Carvajal, 2024) y también en la disposición de las universidades para revisar sus planes de estudio.
- Proponer a las universidades formadoras de docentes, tanto públicas como privadas, una revisión de sus planes y programas de estudio del magisterio con especial atención al área de Lengua o Español para comprobar si incluyen formación teórica y didáctica sobre la enseñanza de la lengua y la lectoescritura y cómo conducirla metodológicamente en las aulas de todos los niveles escolares educativos.
- Proponer a las universidades formadoras de docentes, tanto públicas como privadas, la revisión de cuántas son y cómo están organizadas actualmente las prácticas profesionales docentes de sus estudiantes, en particular en las asignaturas de lengua y lectoescritura. Estas prácticas son importantes no solo como una manera de desarrollar destrezas de

---

<sup>5</sup> Según la información que recogió esta investigación, tal prueba de idoneidad ya fue preparada y está lista al interior del MEP porque la dejó concluida la anterior administración, pero por razones desconocidas aún no hubo decisión de aplicarla. (E: Carvajal, 2024)

enseñanza sino también como manera de comprobar la auténtica vocación del estudiantado hacia la carrera magisterial.<sup>6</sup>

- Proponer a las universidades públicas y privadas, y coordinar con ellas la realización de acciones para formar a los docentes –futuros y actuales– como auténticos lectores y escritores, de modo que puedan ser mediadores efectivos de la lectura y la escritura. (MEP, *Política*, prioridad 3, 2013)
- Proponer a las universidades públicas y privadas, y coordinar con ellas la realización de “cursos de desarrollo profesional docente para fortalecer los procesos pedagógicos y culturales de docentes, bibliotecólogos y otros actores del sistema educativo”. (MEP, *Política*, prioridad 4, 2013)

Como se aprecia, hay mucho por hacer pedagógicamente y el tiempo apremia. Se deberá avanzar todo lo posible antes de la próxima prueba PISA (2025) y seguir sin pausa para ir mejorando paulatinamente el desempeño estudiantil en competencia lectora de todos los futuros estudiantes.

Como complemento a estas recomendaciones básicas, la investigadora invita a lectores y lectoras a revisar el recuadro 1 de este informe titulado “*Haciendo memoria...*”, que pasa revista a todas las recomendaciones del Informe Estado de la Educación a lo largo de sus 20 años de historia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación costarricense. Su cantidad, diversidad y relevancia pueden ser una sorpresa para más de un lector o lectora. Lo único que esta investigación no puede asegurar es si han cumplido su propósito de llegar hasta las sucesivas autoridades educativas del país y en qué medida han tenido impacto en las políticas educativas nacionales.

---

<sup>6</sup> Las estimaciones de expertos coinciden en que las prácticas profesionales durante las carreras de magisterio actualmente son muy pocas, sobre todo en las universidades privadas (sin datos fidedignos porque no existen investigaciones al respecto), y que ello resulta insuficiente para capacitar a los futuros maestros y profesores en la metodología y estrategias didácticas que demandan la enseñanza de la lectura y escritura. (E: Carvajal: 2024).

## **Anexos**

---

### **Recuadro 1**

#### **Haciendo memoria...Recomendaciones del Informe Estado de la Educación a lo largo de su historia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación costarricense Sobre Formación y Desarrollo Profesional Docente**

- Mejorar la formación docente de Preescolar, tanto la inicial a cargo de las universidades como la profesionalización de docentes en ejercicio por el MEP. En particular, fortalecer la formación lingüística y comunicativa de los docentes, así como sus propias prácticas de lectoescritura. (Rodino, 2009, pg. 82; se reitera en el Quinto Informe Estado de la Educación, 2015, p.114)
- Investigar el grado de actualización de los programas de formación docente en Preescolar, tanto de universidades públicas como privadas, incluyendo el análisis de la la práctica profesional efectiva que realizan las y los estudiantes. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Mejorar la fiscalización de la calidad de los programas de formación docente en Preescolar y elaborar un perfil de entrada de estos profesionales por parte del MEP. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Investigar las opciones y características de formación continua que se ofrecen a docentes de Preescolar (presenciales y en línea), tanto por parte del MEP como de otros actores claves como las universidades. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105).
- Fortalecer la práctica docente en lo que concierne a la promoción de procesos cognitivos, como el control inhibitorio, y la lectoescritura emergente. En esta línea es fundamental diseñar mecanismos de acompañamiento a los docentes preescolares en ejercicio que superen la noción meramente fiscalizadora de “inspección” o “supervisión” para constituirse en instrumentos de apoyo, retroalimentación y perfeccionamiento de su trabajo. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105).
- Revisar las buenas prácticas internacionales de acompañamiento y desarrollo profesional denominadas coaching y “mentoría”, y estudiar sus posibilidades de adopción y adaptación al contexto nacional. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105).
- Fortalecer la formación inicial de los docentes en el tema del desarrollo cognitivo-lingüístico, así como la investigación sobre su promoción en las aulas. Asimismo, en un contexto internacional en el que constantemente se generan nuevos conocimientos sobre desarrollo cognitivo, es fundamental la

revisión y actualización periódicas de los programas de formación docente y los planes de formación continua de los educadores en servicio. (Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, p.125).

- Ofrecer diversos y variados servicios de acompañamiento a los docentes durante la implementación del nuevo Programa de Estudio (por ejemplo, a través de un sitio web, chats o listas de discusión, intercambio en línea de experiencias docentes, charlas en línea con especialistas para ampliación de contenidos y difusión de buenas prácticas, etc.) (Rodino, 2014, p 37).
- Enfrentar el desafío estratégico de la implementación apropiada del [nuevo] programa de educación preescolar, [pues el Estado de la Educación] describe importantes carencias en la capacidad de las educadoras y en los contextos de aula para promover las habilidades de lectura y escritura. Se destacan las deficiencias no solo en términos de sus conocimientos y concepciones, sino también en su accionar en el contexto áulico. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115).
- Estudiar con mayor detenimiento la calidad de la formación inicial que reciben los docentes de preescolar de acuerdo con los parámetros establecidos en el nuevo currículo e implementar mecanismos de contratación que seleccionen el personal más idóneo [para enfrentar] el desafío estratégico de la implementación apropiada del [nuevo] programa de educación preescolar, [pues el Estado de la Educación] describe importantes carencias en la capacidad de las educadoras y en los contextos de aula para promover las habilidades de lectura y escritura. Se destacan las deficiencias no solo en términos de sus conocimientos y concepciones, sino también en su accionar en el contexto áulico. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Que el MEP evalúe los procesos de capacitación docente sobre el programa de estudios, para determinar los principales vacíos y temas que se deben reforzar. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Se requiere que la actualización y el desarrollo profesional sea para todos los niveles de la estructura del MEP, incluyendo las asesorías, con el fin de dar el salto cualitativo hacia la mejora y atenderlas nuevas demandas. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Realizar una sistematización rigurosa de las principales dificultades que están teniendo las docentes ante el nuevo paradigma y atenderlas de manera pronta y efectiva. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115).

- Evaluar si las oportunidades de desarrollo profesional que planteó el MEP como parte de la estrategia institucional dirigida a la primera infancia son eficaces para combatir la falta de conocimientos, los mitos y debilidades descritos en este Informe. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Definir, por parte del MEP, como principal empleador, las prioridades y los lineamientos mínimos con que deben contar los profesionales graduados en las entidades de educación superior. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Impulsar, por parte del MEP, un proceso de diálogo y cabildeo con las universidades públicas y privadas que ofrecen carreras de preescolar, para determinar si están conscientes de las nuevas demandas para este nivel y si las están incorporando en sus programas de formación inicial. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Revisar los perfiles de otros puestos de trabajo relacionados con el preescolar –además de los docentes, como es el caso de las asesorías nacionales y regionales y supervisores— para definir si se adecuan a las demandas y necesidades que surgen en el nuevo contexto. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Investigar los currículos de las universidades públicas y privadas que imparten la carrera de educación preescolar, incluyendo una exploración de los perfiles de entrada y salida, los contenidos de los cursos, los tipos de práctica docente y las condiciones en que se realiza, así como los perfiles de los formadores de formadores, entre otros aspectos. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Fortalecer los servicios de acompañamiento a docentes durante los primeros años de implementación del nuevo Programa, en particular con recursos todavía poco utilizados (por ej. intercambios de buenas prácticas docentes en línea o vía Facebook; conferencias temáticas y sobre buenas prácticas con especialistas y, especialmente, con experiencias de mentoría de parte de docentes experimentadas a docentes primerizos). (Rodino, 2016, p.37).
- Investigar para comparar el efecto de diferentes tipos de programas de desarrollo profesional docente en el aprendizaje en el aula. Es importante explorar la efectividad de acompañamientos tales como: programas en línea vs. Presenciales y bimodales, teóricos vs. prácticos. Además, incluir programas basados en el análisis de videos sobre prácticas efectivas o sesiones de mentoría que permitan al docente contrastar su trabajo con modelos exitosos y recibir retroalimentación sobre su desempeño en el aula. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 116)

- Fortalecer el seguimiento del programa de preescolar y su aplicación en las aulas mediante procesos de acompañamiento a las maestras en su trabajo cotidiano, utilizando la figura de la mentoría con docentes más experimentadas, asesoras, directores, estudiantes avanzados de preescolar y otros. Un plan piloto en distritos prioritarios con condiciones de vulnerabilidad social sería un buen comienzo. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Ampliar los procesos de capacitación docente en lectoescritura emergente para incluir el acompañamiento en el aula, en el cual se puede contemplar el uso de la tecnología para lograr bajos costos. Una estrategia es que las maestras graben vídeos de sus propias clases, para posteriormente analizarlos y comentarlos por vídeollamadas con sus mentoras, a partir de una guía de trabajo. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Aumentar la cantidad de asesoras regionales o asistentes para las asesoras– en las zonas donde hay mayor cantidad de docentes y centros educativos. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Dado que la lectura puede ser un eficaz aliado en la promoción de las habilidades de lenguaje y lectoescritura planteadas en el programa, urge desarrollar estrategias orientadas a crear mayor conciencia en las docentes, tanto en servicio como en formación, sobre la importancia de la práctica diaria de la lectura en las aulas, la selección de materiales apropiados y la realización de actividades de lectura dialogada con niños y niñas. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Diseñar actividades de sensibilización y capacitación sobre el programa de estudios para directores y directoras, en especial quienes tienen a cargo jardines anexos a escuelas primarias. El objetivo debe ser que estos funcionarios puedan supervisar y brindar retroalimentación constructiva a las docentes en la implementación del currículo de preescolar. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Revisar y estimular, por parte de las universidades, el involucramiento de sus docentes de las carreras de Educación Preescolar en labores de investigación y actualización, elementos clave para brindar una formación inicial de calidad. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 74)
- Es necesario que todas las universidades cuenten con perfiles de ingreso y egreso para las carreras de Educación Primaria. Estos deben ser detallados y es ideal que el de egreso contenga especificaciones de conocimientos, habilidades y actitudes esperadas de los graduados en las cuatro asignaturas

básicas (Español, Ciencias, Estudios Sociales y Matemática), así como a nivel general. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)

- Dada la brecha que se detectó entre universidades estatales y privadas en el área de lengua, es necesario que los centros privados replanteen la estructura de sus carreras para incorporar más créditos relativos a la didáctica de la lengua, la lectoescritura y la literatura infantil. En estas instituciones, el análisis evidencia un rezago de más de una década, por lo que es urgente que se cambien y actualicen los programas, a la luz de las nuevas demandas de la sociedad. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111).
- Es preciso que los centros privados se acrediten ante el SINAES. En este proceso, como en otros de actualización, se debe discutir sobre la coherencia entre lo que ofrece la universidad y las exigencias del MEP en materia de formación docente. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)
- Respecto a los enfoques lingüísticos y de didáctica de la lengua, se recomienda a las universidades privadas revisar los planteamientos comunicativo y gramatical, teniendo en cuenta que la competencia normativa es necesaria, pero no es el único componente que abarca el enfoque comunicativo, y que el aprendizaje de la gramática y la ortografía no garantiza per se la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En los centros estatales es importante promover mecanismos que aceleren los procesos de actualización y modificación de cursos y carreras. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)
- Tanto universidades privadas como estatales deben actualizar las bibliografías de sus cursos y velar por que las obras empleadas estén disponibles para los estudiantes en las bibliotecas de los campus o en internet. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 112)
- Los centros privados deben reexaminar el rol de la práctica profesional docente. Un único curso de práctica al final de la carrera no asegura que el estudiantado se acerque verdaderamente al contexto de aula y aplique sus conocimientos. Más bien, los expertos recomiendan que haya una inserción en el salón de clases desde el primero de los cursos y ojalá en todos ellos. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)
- Es importante que las universidades consideren la posibilidad de crear posgrados que ofrezcan a los docentes interesados la oportunidad de profundizar en didáctica de la lengua, lectoescritura y literatura infantil. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111).

- Un porcentaje representativo de educadores no asocia la lectura con placer ni la practica cotidianamente en el aula, y reconoce no estar preparado para enseñar a sus alumnos a leer de forma integral y secuencial. Estas condiciones impiden llevar adelante el “Plan Nacional de Fomento de la Lectura”, asunto que debe ser objeto de atención por parte del MEP y las universidades. Dadas las carencias evidenciadas, urge integrar a los docentes en procesos de formación que desarrollen el gusto por la lectura, mediante la inmersión en prácticas diarias que les permitan identificar sus intereses y valorar la lectura como experiencia de vida, conocimiento y recreación. Se deben promover talleres, concursos, círculos y clubes de lectura en los centros y circuitos educativos, donde maestros y maestras compartan sus experiencias lectoras. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)
- En la enseñanza de la lengua, los docentes de primaria no son un grupo homogéneo; el análisis deja claro que hay distintos tipos de maestros según su grado de conocimiento, experiencia y actitudes hacia la reforma curricular. Este es un dato que el MEP debe considerar a la hora de diseñar acciones de apoyo y avanzar hacia estrategias de atención diferenciadas, de acuerdo con las características y necesidades de cada grupo. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 111)
- Existe una brecha importante entre la formación universitaria y las prácticas profesionales de los docentes de primaria. Buena parte de estos desconoce, desde la formación inicial, que el programa de estudios es una directriz de seguimiento obligatorio y que su lectura, estudio y planificación didáctica son vitales para lograr una mediación pedagógica oportuna, contextualizada y significativa. Por otro lado, la preparación en el área de lengua dista en mucho de lo requerido por el MEP para la enseñanza de la lectura y la escritura. La pedagogía del contenido, el contenido mismo y el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en los educadores son muy limitados. Por ello, no es extraño que muchos no se sientan totalmente capacitados para lograr que los niños adquieran estas competencias. Tal situación devalúa las prácticas de los docentes y su empoderamiento para aplicar métodos innovadores y acordes con las necesidades de sus alumnos. Atender este tema será clave en los próximos años ya que el conocimiento del profesor y su desempeño son la variable que más incide en la implementación del plan de estudios. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.112-3)
- A la luz de los resultados y a fin de mejorar la formación profesional del docente de primaria, las universidades deben incorporar en sus mallas curriculares conocimientos y desarrollo de habilidades en tres ejes fundamentales:

- Conocimientos teórico-disciplinarios: lectura, escritura, expresión oral, comprensión oral –y las microhabilidades correspondientes a cada área– y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. La definición de este aspecto debe responder a la pregunta: ¿cuáles son los conocimientos, teóricos y metodológicos, que deben tener los profesores para poner en práctica la política curricular en el área de lengua?
- Didáctica del contenido por atender en los diferentes niveles escolares y didáctica para el desarrollo de las competencias específicas. Por ejemplo, en comprensión de lectura, ortografía, puntuación, producción textual, etc., se debe desarrollar la pericia para transformar la teoría en materias susceptibles de enseñanza en cada etapa de la escolaridad.
- Desarrollo de habilidades comunicativas en el futuro educador (lectura, escritura, narración oral, lectura interpretativa, etc.) y cultura literaria general (literatura infantil y costarricense, al menos). Lo que el maestro o maestra haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solo de lo que sepa, sino, sobre todo, de lo que sea. Un docente lector formará alumnos lectores y un docente no lector no formará lectores. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 112-3)
- El docente de primaria requiere un programa de formación específico en el área de lengua, que lo recertifique para ejercer la profesión y cumplir a cabalidad con las demandas de la política nacional y de su principal empleador, el MEP. El Consejo Superior de Educación debe tener mayor protagonismo, brindando orientaciones más claras a las universidades sobre la instrucción inicial del futuro educador. Esto implica:
  - Que los programas de estudio incluyan, por ejemplo y como mínimo, conocimientos en literatura costarricense, hispanoamericana e infantil, que amplíen sus horizontes y le ayuden a crear hábitos de lectura.
  - Que las universidades impongan más prácticas de aula a sus estudiantes.
  - Que las universidades renueven los procesos de formación continua de sus graduados, integrando las variables de la política educativa nacional para formar hábitos lectores –tiempos, rutinas y modelos de lectura, descubrimiento de intereses, etc.– para insertarlos en el trabajo diario en las escuelas. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p. 112-3)
- Fortalecer el convenio interinstitucional para adoptar a corto plazo el Marco Nacional de Cualificaciones en las Carreras de Educación, el cual define las habilidades necesarias para los

docentes del siglo XXI en 11 diferentes carreras del área de Educación. (Noveno Informe Estado de la Educación, 2023, p. 143)

- Retomar el diseño de pruebas de idoneidad docente basadas en el Marco Nacional de Cualificaciones, el diccionario de competencias laborales y los perfiles profesionales, en colaboración entre el Ministerio de Educación Pública y el Servicio Civil. (Noveno Informe Estado de la Educación, 2023, p. 143).

### **Sobre Política Educativa**

- Fortalecer los procesos de investigación y aprovechar en mayor medida las experiencias innovadoras en la enseñanza de la Lengua, con el propósito de identificar prácticas efectivas que pueden ayudar a enriquecer tanto la formación de docentes como la formulación de programas de estudio en el MEP. (Segundo Informe Estado de la Educación, 2008, p.206)
- Cubrir vacíos de investigación en el campo de la enseñanza de la Lengua que se encontraron durante la elaboración de este informe, a saber:
  - Competencias de comunicación en los niños y niñas costarricenses: expresión escrita, lectura y, especialmente, expresión y comprensión oral.
  - Enseñanza de la expresión escrita, la lectura, la expresión oral y la comprensión oral a lo largo de la educación primaria: teorías subyacentes, metodologías y prácticas utilizada.
  - Papel que juega la familia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas antes del ingreso y durante la estadía de los niños y niñas en el sistema educativo formal.
  - Formación docente en la enseñanza de la Lengua: metodologías, prácticas y adiestramiento de los formadores (docentes universitarios).
  - Vínculos entre la formación docente y el desarrollo de las competencias comunicativas en la niñez costarricense. (Segundo Informe Estado de la Educación, 2008, p.206)
- Concretar un sistema integrado de servicios y educación para la niñez en edad preescolar de calidad. La Red Nacional de Cuido ofrece un marco propicio para hacer avances sustantivos en esta materia en los próximos años. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105).

- Investigar la oferta, contenidos y jornadas de los programas de atención y educación para la primera infancia en el país, y grados de articulación posible entre estos, en el marco de una política nacional. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, 105)
- Estudiar la factibilidad y planificar la enseñanza de una 2<sup>a</sup> lengua en la educación preescolar pública a fin de hacerla efectiva en el corto plazo. (Rodino, 2009, pg. 82)
- Impulsar la propuesta de la OEA de construir indicadores regionales de evaluación de la atención y educación de la niñez en edad preescolar y aplicarla. (Rodino, 2009, pg. 82)
- Desarrollar una política e instrumentos de evaluación constante de la calidad de los procesos educativos en el país, públicos y privados. (Rodino, 2009, pg. 82)<sup>11</sup>
- Fortalecer la promoción de competencias lectoras que permita a los niños de nuestro sistema educativo promover su desarrollo y sentar las bases de su éxito escolar futuro. (Rodino, 2009, Tema especial, p.14)
- Alcanzar mayores niveles de desempeño en las pruebas PISA a diez años plazo. (Cuarto Informe Estado de la Educación, 2012, p.37)
- Definir criterios y estándares de calidad para los servicios de atención y educación para la primera infancia en áreas clave (programas, personal docente y equipos de trabajo, prácticas pedagógicas, ambientes e infraestructura, recursos educativos, relación con las familias y las comunidades), que permita evaluar y generar evidencia sobre el desempeño de los centros y los logros en el desarrollo afectivo y cognitivo de sus alumnos. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72)
- Atender con prioridad las brechas tempranas en los conocimientos de los estudiantes y las prácticas de aula de los docentes para la promoción de la lectoescritura emergente, en centros educativos ubicados dentro y fuera de la GAM. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).
- El incremento de la reprobación en segundo año es un tema preocupante que requiere atención del MEP, para afrontar las causas del problema y brindar más apoyo a los niños que reprueban. En esta línea, es importante que las escuelas cumplan al menos con la recomendación del programa de primer ciclo, en el sentido de que un mismo docente imparta primero y segundo años, para asegurar la continuidad y el éxito del proceso. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.112)
- La política educativa debe tener como prioridad el desarrollo de la competencia lectora, no solamente porque es el principal determinante causal del éxito educativo de los estudiantes, sino porque además

es un factor fundamental para reducir las desigualdades históricas (socioeconómicas y de género) que afectan el rendimiento de los estudiantes. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021. p 164)

- Para atender los desafíos y lograr las mejoras planteadas post-pandemia, el país requiere emprender una ruta de acción, en los próximos años, que promueva y tenga como marco general una “Campaña Nacional por el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes y los docentes” de todos los niveles educativos. Esta debería concebirse como un proyecto país que sume los esfuerzos del MEP, universidades, instituciones y organismos nacionales e internacionales que puedan apoyar en el tema y optimice los esfuerzos alrededor de las siguientes líneas de trabajo específicas:
- Diseñar y aplicar evaluaciones diagnósticas al comienzo de la reapertura de escuelas y colegios, y repetirlas a mediados y al final del año lectivo.
- Prestar atención urgente a las habilidades lectoras que desarrollan los estudiantes en la educación primaria: plantear recuperación de aprendizaje y diseñar planes de nivelación.
- Revisar constantemente el concepto de competencia lectora y adaptarla a los cambios de la sociedad.
- Mejorar las prácticas de mediación pedagógica de los docentes, especialmente de las reportadas como exitosas para la formación de lectores competentes.
- Fortalecer la selección de materiales educativos existentes, así como el diseño, elaboración y selección de materiales educativos propios de apoyo para docentes, estudiantes y sus familias.
- Ampliar la cobertura de las bibliotecas escolares, especialmente en las zonas fuera de la Gran Área Metropolitana.
- Elaborar herramientas específicas para orientar el diseño de recursos educativos. (Por ejemplo, este Estado de la Educación ofrece el documento “Diez prácticas esenciales para la elaboración de materiales de apoyo didáctico para la educación formal). (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, p. 164)
- Evaluar los logros de las propuestas desarrolladas en el marco del Plan Integral de Nivelación Académica (PINA) y armonizar los perfiles de salida de la educación preescolar y el de ingreso a la educación primaria.
- Identificar las buenas prácticas para continuarlas y escalarlas a todo el sistema. Por ejemplo, “La Aventura de Leer y Escribir”
- Revisar las experiencias poco exitosas, determinar las razones por las cuales no funcionaron y rediseñarlas.

- Otorgar mayor relevancia teórica y práctica a la progresión didáctica de los contenidos curriculares de lectura y escritura presentes en los Programas Estudio de Español y de Educación Preescolar vigentes. (Noveno Informe Estado de la Educación, 2023, p.141)
- Implementar una cultura de evaluación estandarizada en lectura y escritura.
- Realizar una evaluación diagnóstica estandarizada al final de cada ciclo escolar que permita medir y monitorear el nivel de dominio en los procesos de lectura y escritura con el fin de obtener datos precisos sobre la pobreza de aprendizajes.
- Contar con perfiles de salida estudiantiles en lectura y escritura para cada año escolar que apoyen el trabajo docente en el aula y la evaluación.
- Proporcionar retroalimentación efectiva en la mediación pedagógica, capacitación docente y creación de materiales didácticos pertinentes y adaptados a las necesidades curriculares de los estudiantes. (Noveno Informe Estado de la Educación, 2023, p.141).

### **Sobre Organización del Sistema**

- Establecer un diálogo informado entre los distintos actores, que permita una mayor coherencia en el sistema educativo en torno a este tema [enseñanza de la lengua materna]. (Segundo Informe Estado de la Educación, 2008, p.206)
- Revisar la jornada actual del Preescolar –3 ½ horas efectivas (Rodino, 2009, p 82)— en función de la actualización de la oferta curricular. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.104)
- Recuperar el propósito y fortalecer el “periodo de atención individualizada” en preescolar. (Rodino, 2009, pg. 82)
- Alcanzar la universalización de la oferta actual [de preescolar], poniendo especial esfuerzo en los próximos años para incrementar la cobertura en el nivel Interactivo II del Ciclo Materno Infantil. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.104; se reitera en el Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, p.125 y en el Quinto Informe Estado de la Educación, 2015, p.115)
- Iniciar la oferta [de preescolar] en niveles anteriores a los actuales, a fin de hacer realidad la obligatoriedad constitucional de la educación preescolar. (Rodino, 2009, pg. 82).

- Propiciar con celeridad una mayor y mejor articulación entre el Ciclo de Transición (Preescolar) y el primer grado de la educación general básica, a fin de evitar rupturas traumáticas para los niños y las niñas y el consecuente fracaso escolar. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Del análisis de los resultados descriptivos de PISA surgen algunas primeras recomendaciones para el sistema escolar: (Rodino, 2012, ps. 45-46)
- Considerando que los resultados de PISA no reflejan lo aprendido en un único grado (sea 9º grado o el anterior) sino las competencias alcanzadas a lo largo de toda la escolaridad, el sistema educativo debe promover activamente el desarrollo de la lectoescritura desde que los niños y niñas ingresan a la escuela, siguiendo las etapas propias de cada edad. Ese desarrollo comienza en preescolar con el período de pre-lectura o alfabetización emergente, importantísimo para el desempeño lector posterior y para el éxito educativo en general.
- Favorecer los procesos de pre-lectura o alfabetización emergente de los niños de 4 y 5 años a través de estrategias didácticas apropiadas a su edad que promuevan (a) la frecuente lectura de libros a los niños por parte de adultos (docentes y familia), (b) la orientación para su comprensión, (c) el enriquecimiento del vocabulario y (d) el desarrollo de la conciencia fonológica, competencias que son buenos predictores del éxito lector posterior, tanto como del éxito académico en general.
- Identificar al comienzo de cada grado (en primaria y secundaria) el nivel de desempeño lector con que ingresa cada estudiante mediante pruebas de diagnóstico. De esta manera, durante el curso escolar el docente podrá ayudar a cada uno a mejorar ese desempeño partiendo de sus competencias reales de ingreso.
- Enseñar al estudiantado a decodificar y comprender textos variados, en particular textos en formato discontinuo, por cuanto se evidencia un desempeño desigual en la lectura de estos últimos en comparación con los textos de formato continuo. Para esto es crítico que todas las asignaturas del currículo se comprometan a promover la competencia lectora, pues así los alumnos se familiarizarán con textos de diversas disciplinas, con características y complejidades diferentes.
- Propiciar con igual énfasis el desarrollo lector de niñas y niños.
- Utilizar textos de lectura no solo variados y desafiantes, sino también atractivos y motivadores para la edad de los niños y niñas, tanto de ficción como de no ficción.

*Buenas prácticas sobre el uso de resultados de las pruebas estandarizadas y metodologías de enseñanza para mejorar competencias estudiantiles y políticas públicas de lectura y escritura*

- Acelerar, por parte de las autoridades del MEP, la aprobación y difusión de la Política Nacional de Lectura y Escritura como una herramienta institucional apropiada para la promoción de estas competencias en estudiantes y docentes.
- Asegurar que la Política Nacional de Lectura y Escritura que se apruebe contenga, entre otras previsiones:
  - acciones concretas, asignadas a dependencias responsables concretas, que se puedan empezar a poner en práctica en el corto plazo,
  - plazos de ejecución para las acciones de las dependencias responsables,
  - lineamientos de seguimiento de las acciones, y
  - mecanismos de evaluación de las mismas.
- Mientras no se apruebe la Política Nacional de Lectura y Escritura, acelerar la difusión entre los centros educativos de las directrices del CSE vigentes en materia de promoción de la lectoescritura.
- Abrir una discusión nacional sobre la importancia de la lectoescritura para los niños y niñas, a fin de propiciar que distintos actores se involucren en su promoción con los medios que tengan a su alcance (universidades, organizaciones civiles, entidades empresariales, etc.)
- Discutir y lograr acuerdos con las universidades para que profundicen entre sus estudiantes de educación, futuros maestros, la enseñanza de la metodología y la didáctica de la lectoescritura para distintas edades y niveles escolares.
- Conducir investigaciones sobre la metodología de enseñanza de lengua que contienen los planes de formación docente en las universidades, públicas y privadas, a fin de recomendar cómo fortalecerla.
- Proponer y llevar adelante investigaciones sobre lectura y escritura en distintas edades y niveles escolares: enseñanza, experiencias innovadoras, evaluación, sistematización de investigaciones existentes, etc. (Rodino, 2012, ps. 45-46)
- Simultáneamente [a capacitar sobre el nuevo y actualizado programa de Preescolar], desarrollar un trabajo de comunicación, discusión y cabildeo con las universidades del país que dictan carreras de Preescolar para que tomen conciencia de las nuevas demandas curriculares del MEP para Preescolar y las incorporen en sus programas de formación inicial. (Rodino, 2014, p 37)
- Avanzar hacia la universalización de la oferta de servicios de atención y educación de calidad para niños y niñas de 0 a 3 años, con una ruta de expansión que cubra los distritos con población más vulnerable en estas edades. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).

- Elaborar un marco de buen desempeño docente para preescolar que oriente a las maestras sobre lo que se espera de su trabajo en las aulas, de acuerdo con los objetivos y contenidos del programa y las habilidades que se busca potenciar en los estudiantes. Como demuestra la experiencia internacional, la elaboración de marcos de buen desempeño, tanto docente como directivo, ha contribuido a mejorar el proceso de formación inicial, la selección del futuro personal, la capacitación en servicio y la evaluación del desempeño. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).
- Diseñar y aplicar pruebas de ingreso a las carreras de Educación Preescolar en las universidades y para la contratación de nuevos docentes por parte del MEP, a fin de determinar su idoneidad. La experiencia de contratación de docentes bilingües para preescolar es una buena práctica que debe generalizarse. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72)
- El MEP debe prestar atención prioritaria y diseñar medidas específicas para desatar los nudos y trabas que se derivan de la heterogeneidad encontrada en las visiones y actitudes de los distintos actores educativos con respecto al programa de preescolar, lo cual pone en alto riesgo la puesta en práctica de la reforma y sus objetivos. Para asegurar una buena implementación de la política curricular, en los próximos años se requiere articular mejor: los roles y aportes de los actores de los distintos niveles, la formación inicial, la actualización profesional continua, el acompañamiento en terreno a las maestras, la disponibilidad de materiales para apoyar al docente, el monitoreo de la práctica en las aulas y otras acciones que faciliten la continuidad y complementariedad entre las actividades de todos los actores. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).

### **Sobre Ambientes de Aprendizaje**

- Realizar investigaciones de campo comprensivas para saber con certeza qué prácticas de desarrollo de lenguaje y procesos iniciales de lectoescritura se están llevando a cabo en las aulas y si deben revisarse o fortalecerse. (Rodino, 2009, Tema especial, p.15)
- En particular, revisar en profundidad la situación actual en los centros preescolares públicos que no promueven activamente procesos iniciales de lectoescritura como los propuestos por la teoría y la investigación tanto internacional como nacional (por ej. referencias ambientales a letras, palabras y mensajes escritos y la práctica con ellas, aunque sea escritura inventada y las letras del propio nombre del niño). (Rodino, 2009, Tema especial, p.14).

- Investigar y construir indicadores de calidad y brechas entre los servicios que ofrecen los centros públicos y privados que imparten educación preescolar. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Con el propósito de mejorar los niveles de rendimiento en la prueba PISA de competencia lectora, es recomendable poner en marcha las siguientes acciones:
  - Promover en los estudiantes una actitud positiva hacia la lectura.
  - Enseñar explícitamente en el aula las estrategias que son eficaces para resumir un texto.
  - Enseñar explícitamente en el aula las estrategias que son eficaces para comprender un texto.
  - Promover la lectura en línea.
  - Promover la lectura por iniciativa propia.
  - Aumentar el número de lecciones de Español en aquellos colegios donde los estudiantes reportan cantidades inferiores al promedio.
  - Enseñar en el aula estrategias apropiadas para el uso de técnicas analíticas de estudio.
  - Promover en el centro educativo condiciones que generen menos dificultades para desarrollar la enseñanza, remediando aspectos como la falta de profesores calificados y la escasez o falta de pertinencia del material pedagógico. (Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, 283-4)
- A casi un quinquenio de haberse implementado en las aulas la reforma curricular de Español en primero (2014) y segundo ciclos (2015), los educadores no han logrado apropiarse plenamente de la concepción teórica, metodológica y disciplinaria de los programas de estudios, y un alto porcentaje de ellos desconoce el alcance y relevancia de los mismos. Ante esta situación, es urgente que el MEP desarrolle nuevas estrategias de capacitación y acompañamiento a los docentes en las aulas. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, 112)
- Las concepciones sobre lectura y escritura que prevalecen entre las y los maestros no son coherentes con los planteamientos teórico-metodológicos de los programas de estudios de Español, como tampoco lo son sus prácticas, proclives a un tratamiento didáctico tradicional alejado del enfoque comunicativo- funcional que propone el currículo. Este es un tema clave, que demanda un trabajo específico y profundo desde las universidades y con los docentes en servicio. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, 112)
- Los centros educativos deben ofrecer igualdad de oportunidades en el aprendizaje para toda la población, lo cual implica que garanticen la exposición a distintos formatos de texto y recursos

electrónicos a todos los estudiantes a partir de la mediación docente. Esto permitirá mejores logros de aprendizaje principalmente de los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, 112)

- Para aprovechar el potencial que ofrece la competencia lectora en la trayectoria educativa de los estudiantes y en su inserción exitosa en la sociedad, es fundamental mejorar sus hábitos, estrategias y actitudes hacia la lectura. La mejora de estos factores se alcanzará en la medida en que logren perfeccionarse las prácticas de enseñanza de la lengua que actualmente emplean los docentes y se modifiquen sus concepciones hacia la lectura. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, 112)
- La reducción del currículo de Español efectuada durante el 2020 a raíz de la pandemia del covid-19, plantea una serie de desafíos por enfrentars en los próximos años. Al respecto deben tomarse medidas de nivelación pertinentes, pues de lo contrario se afectará su desempeño a partir del cuarto y sétimo años de la secundaria, respectivamente, en los cuales se demandan niveles de lectura más complejos y que pueden repercutir en su trayectoria educativa. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, 112).

### **Sobre Recursos Educativos**

- Generar mecanismos de apoyo y acompañamiento a los docentes (capacitación y materiales) que les permitan saber cómo promover correctamente en el aula los procesos iniciales o emergentes de lecto-escritura sin confundir estos con los métodos formales propios de la EGB. (Rodino, 2009, Tema especial, p.15)
- Investigar los alcances y desafíos de la Informática Educativa y la enseñanza de idiomas en el Preescolar costarricense. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Unificar a nivel nacional los instrumentos e indicadores que deben utilizarse en todos los procesos administrativo-pedagógicos de Preescolar (de planeamiento, diagnóstico, evaluación, etc.), a fin de posibilitar la recolección de información homogénea y comparable de todo el país. (Rodino, 2014, p 37)
- Recoger observaciones e inquietudes de los docentes durante el proceso de capacitación presencial [sobre el nuevo programa de Preescolar] y utilizarlas como insumos para enriquecer la Guía Docente [del Programa] y elaborar materiales complementarios de apoyo. (Rodino, 2014, p 37).

- Elaborar materiales didácticos complementarios que difundan y apoyen los cambios curriculares del nuevo Programa de Estudio, particularmente en lo relacionado con las reformas sustantivas como la inclusión del desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los niños y niñas y su promoción, incluyendo las competencias de lectoescritura emergente o pre-lectura. (Rodino, 2014, p 37).
- Conocer mejor el estado de las aulas de preescolar y la dotación real de materiales y recursos indispensables para desarrollar su proceso educativo (por ejemplo, libros). (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Identificar la cantidad y pertinencia de los libros de lectura para Primera Infancia que efectivamente existen en las aulas de preescolar y en las bibliotecas o centros de recursos de los centros educativos, especificando si esos libros están a disposición de niños y niñas y si se prestan para llevar a los hogares. (Rodino, 2016, p 37)
- Ofrecer, por parte de la Dirección de Educación Preescolar del MEP, apoyos puntuales a los docentes para resolver definitivamente las dudas, dificultades u obstáculos que todavía subsistan y se hayan identificado en cuanto a la implementación del nuevo Programa de estudio. (Rodino, 2016, p 37)
- Cuando tales dudas, dificultades u obstáculos correspondan a aspectos operativos de implementación (como la planificación didáctica, que parece ser un aspecto que sigue generando problemas), se recomienda:
- Simplificar los instrumentos previstos en el nuevo Programa para facilitar la tarea de las docentes, y proporcionar modelos de llenado de los instrumentos que siguen ofreciendo dificultades, para que los docentes se vayan familiarizando con los formularios y la forma de completarlos, y empleen menos tiempo en hacerlo. (Rodino, 2016, p 37)
- Brindar a los docentes de Preescolar ofertas de capacitación sobre contenidos sustantivos de desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente, en particular aquellos que no están tratados de forma completa, detallada y ejemplificada en el programa (por ej. lectura compartida de libros, conciencia de lo impreso y conocimiento de las letras del alfabeto). (Rodino, 2016, p 37)
- Elaborar materiales didácticos de formación y/o desarrollo profesional y de apoyo al trabajo de aula sobre los contenidos de desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente del nuevo Programa basados en las buenas prácticas identificadas por la teoría y la investigación internacional. (Rodino, 2016, p 37).

- En la elaboración de recursos de apoyo para las maestras es necesario priorizar los contenidos del programa en las áreas de desarrollo del lenguaje, cognición y lectoescritura inicial, enfatizando en su metodología y guiando interacciones de calidad en el aula, modelándolas a través de materiales visuales, si fuera posible. Esta recomendación se dirige al MEP y a todas las entidades interesadas en promover la educación para la primera infancia en el país. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.74).
- Elaborar y distribuir o difundir recursos o materiales de apoyo accesibles a las maestras sobre los contenidos del Programa que se hayan identificado como más difíciles de comprender o propensos a ser mal interpretados, enfatizando siempre su aspecto metodológico y de modelaje del trabajo en el aula. Los medios por utilizar pueden ser múltiples (impresos, videoconferencias, videos de modelaje, intercambio de buenas prácticas a través de la web y elaboración de software que ayude a simplificar el llenado de formatos específicos, como el caso de la buena práctica en marcha sobre un software para el planeamiento didáctico que se señaló durante la investigación). Se puede contar para esta tarea con la colaboración del IDP. (Rodino, 2018, p.37).
- Reconocer que los objetivos de desarrollo del lenguaje en los programas de estudio, igual que la política de fomento a la lectura, supone que las escuelas cuenten con libros para ser leídos. Deben ser libros apropiados a las distintas edades, bien escogidos, actualizados, interesantes y en cantidad suficiente para ser utilizados ampliamente por maestras y alumnos dentro y fuera de las aulas. En este sentido, se recomiendan al MEP dos acciones iniciales importantes: (a) investigar cuál es la disponibilidad real de libros en cada centro educativo, con énfasis en los dirigidos al nivel preescolar, y (b) indagar cuán bien están funcionando los procedimientos de adquisición regular de nuevos libros en cada centro educativo. Estos datos aportarán a un diagnóstico del estado de las escuelas en este sentido y permitirán considerar las acciones necesarias a futuro. (Rodino, 2018, p.37).
- El MEP debe contar con un sistema de Curaduría de Contenidos de la “Caja de Herramientas” [plataforma web centralizada de materiales educativos]. Se integrará con una primera instancia de curadores por disciplina y otra instancia superior de un curador/a general, que reciba, organice e incorpore los materiales disciplinarios que se propongan para la plataforma digital siguiendo normas y procedimientos técnico-informáticos previamente establecidos. La distribución de trabajo en el MEP sugiere que el curador/a por disciplina sea un/a Asesor/a Nacional de la asignatura y que el curador/a

general sea quien dirige la dependencia ministerial con la visión especializada en el medio digital, es decir, la Dirección de Recursos Tecnológicos. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, p.164)

- Los rezagos en lectura que el país ha venido experimentado desde la educación inicial, sumados al contexto actual caracterizado por un auge tecnológico que demanda lectores con habilidades superiores, capaces de seleccionar, reflexionar y manejar un amplio volumen de información en distintos formatos, así como las reducciones curriculares que se implementaron durante la pandemia del covid-19, plantean la necesidad urgente e inaplazable de tomar acciones específicas e inmediatas orientadas hacia la mejora de la competencia lectora de los estudiantes. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, p.164).
- Para mejorar los desempeños de los estudiantes en sus competencias matemáticas, científicas y digital, potenciar su continuo aprendizaje y garantizar su inserción exitosa en la sociedad del conocimiento, primero se debe de contar con lectores competentes. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, p.164)
- Podría mejorarse considerablemente la competencia lectora estudiantil si el MEP contara con recursos didácticos pertinentes y relevantes al tema para apoyar la tarea docente, pero esta no es la realidad. Hay que enfrentar la deuda pendiente del sistema educativo, con más de una década de retraso, de elaborar recursos para la implementación efectiva de las numerosas reformas curriculares que se realizaron entre 2008 y 2018 – con la destacable excepción de Matemáticas. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, 165)
- Debe suplirse otra carencia de materiales de aprendizaje. Es el abandono en muchas asignaturas de la práctica de utilizar libros de texto, lo cual conduce a que, sobre todo en primaria, el principal (y a veces único) apoyo teórico-metodológico para el magisterio sea el contenido de los propios programas y, para el estudiantado, las fotocopias con ejercicios que se les reparten, las cuales pueden o no incluir explicación teórica. Si bien los recursos de apoyo siempre son centrales en educación, lo son más en un caso de interrupción de clases presenciales, porque cumplen un papel clave en el proceso de aprendizaje autónomo que el estudiantado debe realizar en la modalidad a distancia, y de su calidad pedagógica dependerá en gran medida la experiencia de autoaprendizaje. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, 165).

- Debe observarse también que, aunque durante la pandemia se produjeron muchos materiales complementarios para docentes y estudiantes, el panorama no es claro, pues muy pocos se refieren de manera directa a la enseñanza de la lectoescritura en los dos momentos críticos del desarrollo lector: el “aprender a leer”, en primer y segundo año del primer ciclo, y el “leer para aprender”, de tercero a cuarto, la transición hacia el segundo ciclo. Para Preescolar prácticamente no hay nada sobre promoción de la lectoescritura inicial (paso previo al “aprender a leer”). En primaria, entre los nutridos recursos del Portal de Español, hay muy pocos con contenidos específicos dirigidos a enseñar a leer. Hay aquí otras importantes lagunas por cubrir. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, 165).
- Respecto a la transición al segundo ciclo, el Portal incluye muchos materiales de lectura, pero la mayoría son textos de ficción literaria, mientras que hay poco o nada de textos de no ficción, como informativos, descriptivos y argumentativos, más conceptuales, abstractos y gradualmente más sofisticados, que es lo que el estudiantado debe aprender a leer en esta etapa. Esta es otra carencia por atender. (Octavo Informe Estado de la Educación, 2021, 165).
- Diseñar módulos obligatorios de formación para el personal docente en servicio que aborden de manera explícita los procesos de la lectura y escritura.  
Crear módulos de formación de acuerdo con cada nivel educativo de lectura:
  - **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. (Noveno Informe Estado de la Educación, 2023, p.141).

### **Sobre Programas de Estudio**

- Revisar y actualizar los currículos de educación preescolar pública (Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y Ciclo de Transición) en consonancia con los avances de la teoría, la investigación y las buenas prácticas en la materia, así como con los cambios en el contexto nacional y regional. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.104. Se reitera en el Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, p.125).

- En el orden curricular, revisar y actualizar principalmente el área referida a desarrollo del lenguaje y la comunicación en el preescolar. (Rodino, 2009, Tema especial, p.15)
- Desarrollar y aplicar de manera permanente una política de seguimiento y evaluación de los programas en los centros educativos, con instrumentos e indicadores que permitan generar y sistematizar información periódica. (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- Realizar estudios de alcance nacional sobre las prácticas docentes en el aula y los logros alcanzados por los niños con respecto a los objetivos de aprendizaje planeados en los programas de estudio (incluyendo centros públicos y privados). (Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p.105)
- En el marco de los nuevos programas de estudio, mejorar el rendimiento de los estudiantes en aquellas áreas en las que muestran bajos desempeños según las pruebas diagnósticas de III Ciclo y las pruebas PISA. (Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, p.191) [Nota: los programas de estudio de Español de I y II ciclos y los de Preescolar se aprobaron en 2014],
- Profundizar, en los próximos Informes del Estado de la Educación, los siguientes temas:
  - Asimilación y aplicación de los nuevos planes de estudio por parte de los docentes.
  - Impacto de los nuevos programas en los ambientes de aula y en las destrezas de las y los estudiantes.
  - La adaptación (o no) de las editoriales que producen libros de textos a los nuevos programas de estudio. (Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013, p.192).
- Un desafío estratégico es fortalecer la calidad de la oferta educativa en Preescolar. La aprobación del nuevo Programa en 2014 es un avance significativo y lograr su implementación es el reto más importante de los próximos años. El enfoque y contenidos del nuevo currículo y los avances que contiene respecto a temas clave (como la incorporación de la lectoescritura emergente y las habilidades que se busca promover), crean las condiciones idóneas para que la oferta educativa del Estado funcione como el instrumento más importante para cerrar brechas y nivelar, desde el principio, las oportunidades de quienes ingresan al preescolar con capitales culturales disímiles. (Quinto Informe Estado de la Educación, 2015, p.115)
- La implementación del nuevo programa [de Preescolar] requiere atender tres aspectos relevantes: a) aclarar mejor las características que asumirá la dinámica en el aula; b) precisar los lineamientos planteados acerca de los instrumentos que utilizará el docente para la planificación de las lecciones y

la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños, y c) definir mejor los materiales a utilizar en los procesos de capacitación, así como los mecanismos de acompañamiento a los docentes. (Quinto Informe Estado de la Educación, 2015, p.115)

- Enfrentar el desafío estratégico de la implementación apropiada del [nuevo] programa de educación preescolar, [ya que el Estado de la Educación] describe importantes carencias en la capacidad de las educadoras y en los contextos de aula para promover las habilidades de lectura y escritura. Se destacan las deficiencias no solo en términos de sus conocimientos y concepciones, sino también en su accionar en el contexto áulico. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Evaluar, por parte del MEP, los procesos de capacitación docente sobre el programa de estudios para determinar los principales vacíos y temas que se deben reforzar. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Se requiere que la actualización y el desarrollo profesional sea para todos los niveles de la estructura del MEP, incluyendo las asesorías, con el fin de dar el salto cualitativo hacia la mejora y atenderlas nuevas demandas. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Realizar una sistematización rigurosa de las principales dificultades que están teniendo las docentes ante el nuevo paradigma y atenderlas de manera pronta y efectiva. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Se debe evaluar si las oportunidades de desarrollo profesional que planteó el MEP como parte de la estrategia institucional dirigida a la primera infancia son eficaces para combatir la falta de conocimientos, los mitos y debilidades descritos en este Informe. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 115)
- Realizar investigaciones para identificar los factores docentes o institucionales que aumentan las probabilidades de aplicación exitosa del [nuevo] programa y la creación de ambientes de aprendizaje efectivos para promover el desarrollo cognitivo y de la lectoescritura emergente. (Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, p. 116)
- Implementar un programa de estudios no debe limitarse a difundirlo entre los actores que lo deben ejecutar y luego dejarlo librado a su acción espontánea. Si no se planifican ejercicios sistemáticos para conocer la fidelidad con que la política se aplica en el terreno, su impacto real será incierto: impreciso o incluso desconocido. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).

- Fortalecer la relación del MEP con las universidades, en particular aquellas que imparten carreras de Educación Preescolar, tanto públicas como privadas, a efectos de planificar acciones colaborativas que apoyen la implementación del plan de estudios. (Séptimo Informe Estado de la Educación, 2019, p.72).
- Recolectar sistemáticamente datos sobre los problemas particulares de implementación del Programa de Preescolar que se detectan en los centros escolares y las aulas en cada región del país. Solicitar la guía metodológica del Departamento de Investigación del MEP para elaborar instrumentos de recolección de información y convocar el apoyo logístico de las Direcciones Regionales y su personal (Director, Supervisores y Asesores). A partir de los datos recogidos, hacer un diagnóstico para identificar con precisión las divergencias de prácticas pedagógicas dentro de y entre los distintos actores y sus implicaciones para la enseñanza del Programa y, más importante, las que pueden tener para el aprendizaje del alumnado. (Rodino, 2018, p.16)

Fuente: Informes Estado de la Educación, Primero a Noveno, e Investigaciones de base. Recopilación: A.M. Rodino.

---

## Referencias

- ADA - Amigos del Aprendizaje. 2023. Informe de Impacto 2023. San José, Costa Rica.
- Ayala, C. y Sepúlveda, M. (2018) “Vanguardia en evaluación y mejora educativa. La Agencia de la Calidad de la Educación en Chile”. Entrevistados por *Revista Red*, 1 de agosto de 2018.
- Banco Mundial, Dirección General de Escuelas y Gobierno de Mendoza. Septiembre 2023. *De vuelta a lo básico: Evaluación de fluidez lectora y uso pedagógico de resultados para la recuperación de los aprendizajes*. La experiencia de la Provincia de Mendoza, Argentina.
- Cabal, J., Milena, D. y Castro, F. 2018. *Programa de Incentivos Docentes: Impactos y recomendaciones en el corto plazo*. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá. En: [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion\\_incentivos\\_docentes\\_Documento\\_vf.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion_incentivos_docentes_Documento_vf.pdf)
- Cadena A., Chen LK, Child F. y Dorn E. 2029. “Bringing major improvements to Education in Colombia”. Mc Kinsey, May 29, 2019.
- Center on International Education Benchmarking. 2016. *Singapore: A teaching model for the 21<sup>st</sup> century*.
- Costin, C. y Pontual, T. 2020. *Curriculum Reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century*. En: Reimers, F.M. (ed), Chapter 2.
- Cruz, L. y Loureiro, A. 2020. *Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions; The case of Sobral in Brazil*. World Bank Group – Education, Washington, D.C.
- Chall, J. 1983. *Stages of Reading Development*, McGraw-Hill, New York.
- Chen, L.K, Dorn, E. y Vamraak, T. 2019. “Education reform in Norway: Looking beyond politics to bring sustained change”. McKinsey, June 21, 2019.
- Chen, LK, Child F., Dorn E. y Morales, R., 2019. “An interview with former Peruvian Minister of Education Jaime Saavedra”. McKinsey, September 26, 2019.
- Chisaka, T. y Richards, K. 2021. “Supporting girls’ education in Sierra Leona through inclusive data systems”. Global Partnership for Sustainable Development Data, July 19, 2021
- Díaz Vásquez, O.A. 2023. *Las pruebas PISA de la OCDE: una revisión a las tendencias de la literatura*. PANORAMA, Vol. 17, núm. 33, 2023.
- Destefano J. et al. 2018. “Scaling up successfully: Lesson from Kenya’s Tusome national literacy program”. *Journal of Educational Change*, July 2018, Volume 19.
- Dorn, E. 2018. “Behind the scenes of Mississippi’s school turnaround with Carey Wright”, McKinsey, Agosto 3, 2023.

- Enkvist, I. 2016. *El complejo oficio del profesor. Consejos para una educación de calidad*. España: FINEO S.A.
- Ferrer G. y Fiszbein A. 2015. *¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última década de experiencia*. El Diálogo, World Bank Group, Comisión para la educación de calidad para todos. Documento de antecedentes. Setiembre 2015.
- Ferrer, G. 2006. *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practices and Future Challenges*. Washington, DC: PREAL.
- Fountas, I.C. & Pinnell. G.S. 2021. *Teachers, More Than Programs, Make for Great Reading Instruction*. September 8, 2021. Education Week Spotlight.
- Fortín Morales, A.M. 2013. *Evaluación educativa estandarizada en Guatemala: un camino recorrido, un camino por recorrer*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Galas Taboada, C., Gutiérrez Cortés, M.T. y Hamilton Vélez, Eva María. 2020. *Uso de resultados de las pruebas de aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina*. UNESCO, IIEP, Estado del Arte.
- Gobierno de Malawi, Ministerio de Educación. 2022. “Building Education Foundations through Innovation & Technology: Malawi scale-up program overview”. Setiembre 8, 2022.
- Kidson, M. y Norris, E. 2014. *Implementing the London Challenge*, Institute for Government, July 10, 2014.
- Kools, M. & Stoll, L. 2016. “What Makes a School a Learning Organization?”, *OECD Education working Papers*, No 137, OECD, Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kwek, D., Ho, Jean, y Ming Wong, H. 2023. “Singapore’s educational reforms toward holistic outcomes”. Brookings, March 16, 2023.
- Ministerio de Educación Pública. 2013. *Política de fomento de la lectura*. Dirección de Desarrollo Curricular, Viceministerio Académico. San José, Costa Rica.
- Mineducación. 2015. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356137.html>
- Mangez, E., y Hilgers, M. 2012. “The field of knowledge and the policy field in education: PISA and the production of knowledge for policy”. *European Educational Research Journal*, 11(2), 189-205.
- McKinsey & Co. February 2024. *Spark & Sustain: How school systems can improve learning at scale*. Executive Summary & Full Report.

- NCEE. 2021. “Building an integrated data system: Lessons from Estonia”. NCEE, May 2, 2021.
- Núñez Chacón, M.J. 2017. “Resultados en pruebas PISA evidencian retos educativos”. *Semanario Universidad*, 11 de enero de 2017.
- OCDE/OECD-Santillana. 2011. *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Vol. I. OCDE, Santillana y Ministerio de Educación de España. Edición en inglés, 2010; en español, 2011.
- PEN. 2011. Tercer Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN.
- PEN, 2013. Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- PEN, 2015. Quinto Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- PEN, 2017. Sexto Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- PEN, 2019. Séptimo Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- PEN, 2021. Octavo Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- PEN, 2023. Noveno Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN
- OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD-Santillana (2011). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Vol. I. OCDE, Santillana y Ministerio de Educación de España. Edición en inglés, 2010; en español, 2011.
- Raulalin, M., Alassuutari, P. y Vento, E. 2018. “Globalization of education policies: does PISA have an effect?”. *Journal of Education Policy*.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. 2008. “Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008, Vol.1, Número 1.
- Ravela, P. 2011. *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Washington, DC: PREAL
- Ravela, P. 2015. “El uso de los resultados de las evaluaciones para mejorar los procesos de enseñanza”. En: M. Poggi, *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (ps. 69-112). IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Rivas, A. 2015. *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC, Instituto Natura. 2015.

- Rodino, A.M. 2010. *Educación en la edad preescolar*. Investigación de base para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN.
- Rodino, A.M. 2012. *La competencia lectora de los estudiantes costarricenses según la evaluación internacional PISA 2009+*. Investigación de base para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN.  
<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/858>
- Rodino, A.M. 2014. *El currículo en la educación preescolar*. Investigación de base para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José: CONARE, PEN.
- Rodino, A.M. 2016. *Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar*. San José: CONARE, PEN.
- Rodino, A.M. 2018. *Encuentros y desencuentros de los actores educativos respecto a las concepciones sobre el Programa de Preescolar y la lectoescritura inicial. Los desafíos de la implementación*. San José: CONARE, PEN.
- Rodino, A.M. 2021. *Los recursos educativos de apoyo a docentes y estudiantes para la aplicación de los programas de estudio en Costa Rica, antes y durante de la pandemia. Énfasis en Preescolar y Español de primaria*. San José: CONARE, PEN.
- Reimers, F.M. (ed). 2020a. *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Educational Systems*. Springer Open, an Open Access publication.
- Reimers, F.M. 2020b. “Thinking Multidimensionally About Ambitious Educational Change”. En: *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Educational Systems*. Chapter 1. Springer Open, an Open Access publication
- Saavedra, J., Gutierrez, M. 2020. “Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity”. En: Reimers, F.M. (eds) *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham.
- Sandoval-Hernández, A. 2016. *Experiencias internacionales sobre el uso de los resultados de evaluaciones educativas*. México: INEE.
- Silva, M., D’Angelo, N., Fernández, L. Martínez, O. y Rodríguez, A. 2012. *El uso de los resultados de las evaluaciones del INEE por las autoridades educativas*. México City: INEE.
- SANews. July 6, 2010. “20.000 Schools to receive workbooks”.
- Saavedra J. y Gutiérrez M. 2020. *Peru: A Wholesale Reform Fueled by and Obsession with Learning and Equity*. En: Reimers, F.M. (ed), Chapter 6.
- UNESCO. September 7, 2015. “South African women and girls empowered by literacy programme to take their place in society”.

## **Entrevistas**

Arguedas Vargas, Christian, Jefe del Departamento de Recursos Bibliotecarios y Centros de Recursos para el Aprendizaje; Zúñiga Arias, Jeffrey, Asesor en Bibliotecología, y Sánchez Madrigal, María del Pilar, funcionaria, 2020

Lasida, Javier. Presidente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEED, Uruguay, 2022.

Santiago, Paulo. División de Asesoramiento e Implementación de Políticas, Dirección de Educación y Habilidades, OECD, 2022.

Severín, Eugenio. Consultor en Educación, Chile, 2022.

Cortázar, Alejandra. Agencia de la Calidad de la Educación, Chile, 2022.

Thomas, José. Exministro de Educación de la Provincia de Mendoza y su equipo. Argentina. 2024

Reimers, Fernando. Profesor de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. USA, 2024.

Montoya, Ofelia; Madrigal, Elizabeth María; López, Carolina, y Hernández, María Antonieta. Asesoras Nacionales del Departamento de Educación para la Primera Infancia. MEP, Costa Rica. 2024

Borzone, Ana María. Experta en lectoescritura. Investigadora Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)., Argentina.

Meneses, Alejandra. Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. 2024

Carvajal, Irene. Docente, MEP, Costa Rica. 2024.

Coronado, Victoria. Directora de GUIARE, Costa Rica. 2024.