



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2025

Investigación

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los Programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA 2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas

Investigadoras:

Marielos Murillo Rojas
Grettel Mariana Arias Orozco
Jessica Araya Ramírez
Katherine Barquero Mejías

San José | 2025



378.1
L471-I

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA-2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas / Marielos Murillo Rojas...[et al.]. -- San José, C.R. : CONARE-PEN, 2025.

1 recurso en línea (73 páginas): archivos de texto PDF, 950 KB

ISBN 978-9930-654-06-4

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2025

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. ESPAÑOL. 3. PRUEBAS ESTANDARIZADAS. 4. PRUEBAS PISA. 5. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. 6. COSTA RICA. I. Murillo Rojas, Marielos. II. Arias Orozco, Grettel Mariana. III. Araya Ramírez, Jessica. IV. Barquero Mejías, Katherine. V. Título.



Información de los autores:

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

Grettel Mariana Arias Orozco. <https://orcid.org/0000-0002-6366-5486>

Jessica Araya Ramírez. <https://orcid.org/0000-0002-1953-6003>

Katherine Barquero Mejías. <https://orcid.org/0000-0003-1760-9026>

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

Presentación	5
Sobre el equipo de investigación.....	5
Resumen Ejecutivo	6
Descriptores.....	7
Introducción.....	7
La evaluación de la competencia lectora	9
Prueba PISA	10
¿Para qué se crea la prueba PISA?	10
¿Qué saberes evalúa PISA?.....	11
La lectura en PISA	12
¿Cómo valora la competencia lectora?.....	14
Programas de Español del Ministerio de Educación Pública (2013 y 2014)	15
Aspectos generales	15
Concepto de lectura comprensiva del programa de español	15
Metodología.....	18
Relación entre las competencias y habilidades desarrolladas en la lectura comprensiva en los programas de estudio y las valoradas en PISA	18
Estrategias de mediación docente del proceso lector en primaria: cuestionario aplicado a docentes.....	22
Estrategia de muestreo para la corroboración de las preguntas abiertas	23
Revisión y corroboración de las etiquetas de categorización.....	24
Relación entre las habilidades del proceso de lectura valoradas en PISA 2022 y las desarrolladas en lectura comprensiva en la primaria costarricense.....	30
La Longitud y la complejidad de los textos evaluados no se contemplan en los programas de estudio de español en la Educación Primaria	31
Las habilidades de lectura comprensiva desarrolladas en la Educación Primaria corresponden al primer y segundo nivel de desempeño en las pruebas PISA.....	33

Comparación entre las habilidades requeridas en PISA y las desarrolladas en los programas de español en primaria.....	43
Correspondencia parcial entre la prueba PISA y los programas oficiales de Español: ausencia de complejidad en los conocimientos evaluados	45
Tareas evaluadas en la competencia lectora incluyen temas poco familiares y de complejidad creciente para el estudiantado costarricense.....	54
Complejidad de competencia lectora evaluada en PISA sobrepasa lo proyectado en la primaria	60
Vacíos críticos en la enseñanza de habilidades básicas de lectura demandan una intervención urgente en la mediación docente	62
Conocimiento docente limitado sobre el proceso de lectura y escaso dominio de estrategias de mediación para fortalecer habilidades básicas	63
Empleo insuficiente de estrategias de mediación que conducen a la lectura interpretativa y profunda	66
Conclusiones	69
Bibliografía	73

Presentación

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.

Sobre el equipo de investigación

Marielos Murillo Rojas.

Grettel Mariana Arias Orozco. Dra. Grettel Mariana Arias Orozco es profesora en la Sección de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. Posee un doctorado en Metodología de la investigación educativa. Antes de realizar sus estudios de posgrado en Estados Unidos fue docente en el Ministerio de Educación Pública. Su formación base es en Enseñanza de Castellano y Literatura, Filología Española y Educación Primaria.

Jessica Araya Ramírez. Jéssica Araya Ramírez, es Máster en Lingüística y Licenciada en Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica. Con experiencia en el aula escolar en escuelas públicas y privadas. Ha laborado más de 20 años como profesora universitaria en la formación de docente en el área de la didáctica de la lengua y ha realizado diversas publicaciones e investigaciones relacionadas con los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha.

Katherine Barquero Mejías.

Resumen Ejecutivo

El presente estudio establece relaciones entre las competencias lectoras evaluadas en la prueba PISA 2022 y los contenidos de lectura comprensiva de los programas de estudio de Español de I y II ciclos en Costa Rica e identifica vacíos metodológicos en la propuesta oficial de la enseñanza de la lectura comprensiva. Los hallazgos indican que el enfoque curricular no especifica con transparencia la progresión de los conocimientos y estrategias conducentes hacia el desarrollo de la lectura comprensiva de nivel medio y superior. Se reitera, con énfasis, el nivel comprensivo que tiene como meta identificar información presente en el texto, ya sea de forma explícita o implícita. Están casi ausentes los niveles de comprensión que buscan el establecimiento de relaciones entre ideas o segmentos del texto leído, a fin de que el lector los utilice para pasar del nivel textual al inferencial, al crítico y al valorativo. De igual forma, no aparecen claramente definidas los diferentes tipos de inferencias, según las características de los géneros textuales que leerán los escolares.

Estas carencias de especificidad y profundidad en el tratamiento metodológico de la lectura comprensiva se reflejan en los bajos desempeños del estudiantado en la PISA. Además, el análisis de las estrategias de mediación pedagógica utilizadas por los docentes de educación primaria, según una encuesta aplicada a una muestra de estos profesionales, evidencia una enseñanza fragmentada, con ausencia de un proceso de profundización, en el que se varíen los textos y sus características, se prioricen aprendizajes base (por ejemplo: la fluidez de lectura, reconocimiento de la información textual, creación de motivos para leer e interesarse por las temáticas objetivo, etc.), se construyan estrategias para acceder a la información que debe deducirse (creación de inferencias con sus respectivos andamiajes), la comparación o contraste de información proveniente de diferentes fuentes, entre otras estrategias tendientes al desarrollo del pensamiento crítico.

Ante este panorama, urge fortalecer la enseñanza de la lectura en el Sistema Educativo Costarricense. Es fundamental consolidar la progresión en la enseñanza de la lectura comprensiva desde la educación preescolar a la secundaria, asegurando que los estudiantes accedan a textos más complejos y desarrollen habilidades de análisis, síntesis y evaluación de

la textual. Asimismo, es imprescindible que los docentes cuenten con formación específica en estrategias efectivas de mediación pedagógica, a fin de que la enseñanza de la lectura se consolide como un proceso integral y estructurado. La atención inmediata de este aspecto vital del aprendizaje redundará en beneficio del estudiantado y de la sociedad en general.

Descriptores

Español, comprensión lectora, niveles de desempeño, pruebas PISA, competencias clave, programas de estudio, mediación pedagógica, ideas principales, progresión de la lectura, inferencia, habilidades lectura, desempeño lector.

Introducción

El dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo constituyen los cimientos de un desempeño exitoso en el ámbito escolar, personal, social y cultural. Por tanto, las metas y objetivos educativos de los países que conforman nuestro hábitat planetario dedican tiempo, recursos y esfuerzos para formar una ciudadanía con competencias lectoras que redunden en la manifestación individual y colectiva de un pensamiento reflexivo, crítico, valorativo, contestario, propositivo y atento a las demandas de contextos sociales, políticos, económicos y culturales en constante cambio.

En este contexto, resulta fundamental comprender no solo qué habilidades lectoras se enseñan y evalúan, sino también cómo se enseñan y qué tipo de estrategias se desarrollan en las aulas. La planificación curricular basada en la evidencia científica, el compromiso con la promoción de la lectura y la evaluación local e internacional del desempeño estudiantil deben articularse para enfrentar los desafíos educativos y tomar decisiones informadas.

El Programa Estado de la Nación y, específicamente, el Informe del Estado de la Educación Costarricense ha asumido un compromiso de seguimiento de la situación del aprendizaje de las competencias básicas en el alumnado. En esta línea el IX Informe Estado de la Educación (2023) señaló que los estudiantes costarricenses enfrentan una severa condición de pobreza de aprendizajes, definida como la incapacidad de leer y escribir un texto simple a la edad de 10 años. Situación que pone en riesgo el futuro educativo de esa población, al comprometer el

avance de sus trayectorias educativas en el área de lengua y en las otras disciplinas básicas: Matemáticas y las Ciencias Naturales.

Frente a esta crisis, la recuperación de los aprendizajes se vuelve una meta impostergable. Sin embargo, surge una pregunta clave: ¿qué aprendizajes deben priorizarse y cómo deben ser enseñados en cada una de las áreas deficitarias?

La presente investigación tiene como objetivo contribuir a esclarecer, en el área de la lectura, la coherencia entre lo que se enseña al estudiantado y lo que se le evalúa en este componente de aprendizaje. En este contexto, se toma la prueba PISA (2022) como la evaluación estandarizada internacional de mayor valor social y de gran influencia en la política educativa de los países donde se aplica (Sjøberg y Jenkins, 2022) y la de una lectura cuidadosa del contenido curricular lectura comprensiva en los programas de estudio de español de Educación Primaria (MEP, 2013 y 2014) para valorar la relación y coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, a fin de responder a la pregunta ¿Cuál es la relación entre las competencias o habilidades desarrolladas en lectura comprensiva en la educación primaria costarricense (MEP, 2013-2014) y las habilidades del proceso de lectura valoradas en la prueba PISA, en cada uno de los niveles consignados? No se consideró el programa de español de secundaria ni sus contenidos de lectura porque en opinión de expertos, en Didáctica de la Lengua en Educación Secundaria, no se aborda el contenido curricular “comprensión de lectura”, lo que se hace es centrar los esfuerzos en el análisis de textos, mayormente literarios, a partir de un recurso de análisis organizado en cuatro fases (1. Natural, 2. de ubicación, 3. analítica y 4. Interpretativa y explicativa).

Sin embargo, para comprender los desafíos del aprendizaje lector, no basta con analizar qué se enseña y qué se evalúa, sino también cómo se enseña en la práctica docente. Por ello, esta investigación incluye un estudio sobre las estrategias de mediación pedagógica utilizadas en el aula para fortalecer la enseñanza del proceso de lectura.

En este contexto, se aplicó una encuesta representativa a docentes de Educación Primaria, conformada por ítems cerrados y abiertos. Estos últimos consistieron en la lectura de un episodio crítico que indicaba una situación problemática acerca del bajo desempeño en lectura de un grupo de niños, con competencias menores a las esperadas para el nivel educativo en cuestión. Las preguntas abiertas exploraron las estrategias de lectura comprensiva en contenidos curriculares clave: El desarrollo de la fluidez lectora, la identificación de ideas principales, la forma de trabajar relaciones de causa/efecto y el uso de estrategias para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes que poseen un buen desempeño en la identificación de la información textual. Esta metodología pretendió un acercamiento a las prácticas pedagógicas sobre el desarrollo de la competencia lectora.

Interesa, en particular, iniciar acercamientos con los factores que podrían predecir logros sustanciales en la competencia lectora del estudiantado, tal como se estudió con países de Asia Oriental utilizando datos de PISA, en que se llega a la conclusión que los factores relacionados con la escuela tienen gran influencia en el rendimiento de los alumnos. (Low et al, 2023).

En este sentido, el análisis de las estrategias de mediación pedagógica utilizadas en el aula brinda una perspectiva sobre los aciertos y vacíos en la formación lectora del estudiantado.

La presente exploración constituye un primer paso para identificar áreas de mejoramiento en la enseñanza de la lectura, tendientes hacia un desarrollo coherente entre los esfuerzos educativos y las competencias mostradas por el estudiantado.

La evaluación de la competencia lectora

La evaluación de la competencia lectora implica la valoración de una serie de habilidades centradas en el análisis global del texto, de acuerdo con un modelo de evaluación. Al respecto, en este apartado se ofrece una descripción y estimación de las competencias lectoras que evalúa PISA de acuerdo con la tipología textual, así como la condición de la comprensión lectora y su respectiva evaluación de acuerdo con los planteamientos del programa de español del Ministerio de Educación Pública.

Prueba PISA

¿Para qué se crea la prueba PISA?

De acuerdo con Jude (2016) el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) consistió, inicialmente, en un sistema de monitoreo de la política educativa de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta herramienta de evaluación permitía informar sobre el desempeño de los estudiantes y sus contextos de aprendizaje. Actualmente, se recopila información sobre un amplio conjunto de contextos educativos y situacionales, aportada por estudiantes, directores, maestros y familias. Esto con la idea de tomar esa información para explicar las diferencias en los desempeños las pruebas cognitivas y también las diferencias en los contextos educativos entre países participantes. La evaluación del contexto ha variado a lo largo de la aplicación de la prueba, dependiendo y en enfoque del contenido de cada estudio.

Hopfenbeck, et al (2017), analizan las lecciones aprendidas de PISA, mediante una revisión sistemática de artículos revisados por pares sobre este tema y señalan que los resultados otorgados a partir de este instrumento tienen una importancia estratégica en los debates de las políticas educativas nacionales y transnacionales, en el período 2000-2015. Este estudio comprendió información de cinco bases de datos y publicaciones en inglés. Las categorías de análisis fueron análisis secundario (características socioeconómicas, características de los docentes y prácticas de enseñanza, inmigración/idioma, acoso escolar, características sistémicas, edad, uso de las TIC, características afectivas, liderazgo, estrategias de aprendizaje, género, agrupamiento por capacidad, tamaño de la clase, entorno, salud y una mezcla de variables.), impacto en las políticas (desempeño del país, currículo, evaluación nacional, políticas y gobernanza y medios de comunicación.) y críticas (constructo, procesamiento de datos, cuestionarios, procedimientos de escalamiento/Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), muestra, traducción/lenguaje/interpretación de resultados y características de los ítems.)a este sistema de evaluación.

Los hallazgos principales indican el conjunto estudios basados en PISA han posibilitado avances en la investigación educativa y, también, llaman la atención sobre la cautela que se debe tener al utilizar estos datos para informar sobre las políticas educativas. No obstante, existe un consenso general sobre el valor informativo de los datos PISA a nivel nacional e internacional. Estos informes proporcionan información variada y rica, pero en se recomienda considerar que la lectura dependerá de la metodología utilizada y del diseño de evaluación adoptado.

¿Qué saberes evalúa PISA?

El PISA es un estudio que inicia en el año 2000 y se realiza cada tres años, a fin de evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes de 15 años en lectura, alfabetización científica y matemática. En cada período se evalúa un área: lectura 2000, 2009 y 2018, matemáticas 2003 y 2012, 2022 y ciencias en 2006 y 2015.

Al respecto, en la siguiente tabla, se puede visualizar una síntesis de los principales aspectos que evalúa PISA en las áreas de matemática, ciencias y lectura.

Aspectos medulares que evalúa PISA matemática, ciencias y lectura.

Cuadro 1

Aspectos medulares que evalúa PISA en las competencias matemáticas, científica y lectoras

Tipo	Matemática	Ciencias	Lectura
Aprendizaje	Resolución de problemas	Competencias relacionadas con el pensamiento científico, en relación con las áreas de la biología, física y química.	Lectura comprensiva
	matemáticos desde contextos funcionales		
Saberes que debe manifestar el estudiantado	Plantear interrogantes, enunciar problemas, encontrar	Describir, explicar y predecir fenómenos, relativos a la resolución de	Identificar la información del texto continuo y discontinuo, la comprensión de elementos implícitos del

Tipo	Matemática	Ciencias	Lectura
	regularidades y patrones, traducir el problema a un modelo matemático, entre otros.	problemas de la vida cotidiana del ser humano.	texto que permitan generar inferencias y desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE 2022

La lectura en PISA

En el documento Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018, publicado en Lima, se explica la definición de comprensión lectora, la organización de la competencia (procesos y textos), la evaluación de la competencia lectora y el reporte del desempeño de la competencia. Por consiguiente, de este texto se tomará la información necesaria para responder a este apartado.

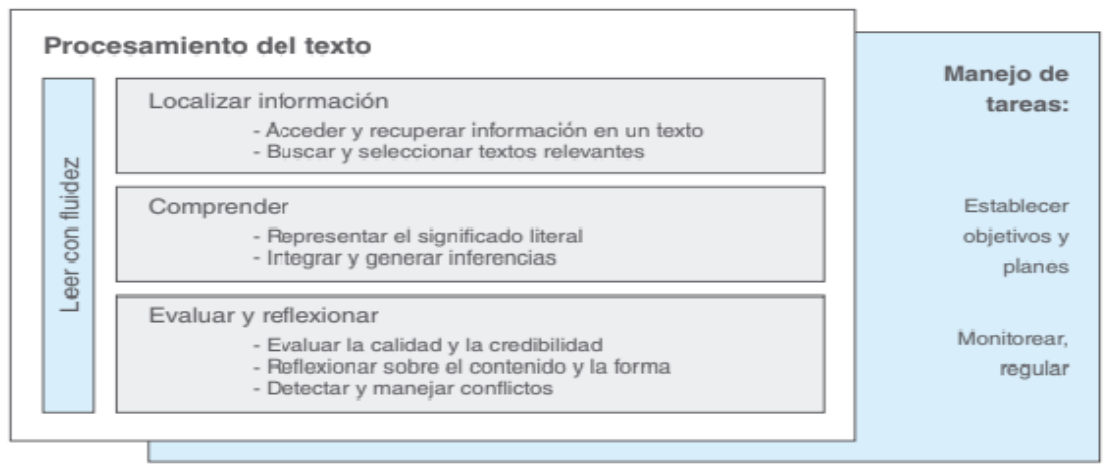
Se asume el concepto de comprensión lectora de Snow y el grupo RAND (2002), definido como el resultado de un conjunto de tres fuentes de influencia combinadas: el lector, el texto y la actividad (la tarea o el propósito de la lectura). Elementos que interactúan en amplio contexto sociocultural, “que puede considerarse como una diversidad de situaciones en las que ocurre la lectura”. (2018, p.21).

El PISA concretiza su fundamento conceptual de la siguiente manera: el lector y sus aportes (motivación, conocimientos previos y habilidades cognitivas), el texto (el formato, la complejidad del lenguaje usado, la cantidad de textos, entre otros) y los propósitos de la tarea (las motivaciones del lector, sus objetivos, la complejidad o número de tareas por realizar, etc.). Sobre la base de estos aspectos el lector aplica una serie de procesos de lectura con el fin de localizar, extraer información y construir el significado de textos para lograr las tareas.

Al atender a la pregunta: ¿Qué competencias lectoras mide PISA y cómo lo hace? se responde que “la competencia de los estudiantes en lectura mediante la manipulación de los factores del texto y de la tarea” (2018, p. 22). La dificultad de las tareas varía en relación con las características del texto, sus objetivos y naturaleza: intertextual, crítica y centrada en el

propósito. Para el desarrollo de esta competencia lectora el estudiante debe ser capaz de “desplegar una amplia gama de procesos. La ejecución efectiva de estos procesos, a su vez, requiere que el lector tenga las habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que apoyen estos procesos.” (2018, p. 23) En este contexto la evaluación de la comprensión de lectura la definen las siguientes categorías de análisis:

Figura 1
Procesos del marco de la competencia lectora en PISA 2018



Fuente: Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018, pág. 23.

A continuación, se da una breve explicación de cada componente: procesamiento del texto y manejo de tareas.

- Procesamiento del texto

Leer con fluidez: Su importancia es la liberación de recursos atencionales y de memoria para utilizarlos en los procesos de comprensión de alto nivel.

Localizar información: Se consideran dos procesos implicados: 1. acceder y recuperar información en un texto, que implica la comprensión de lo solicitado, el conocimiento de la estructura y organización del texto y de la habilidad de evaluar la relevancia del texto respecto de lo solicitado y 2. buscar y seleccionar textos relevantes, ante un escenario de textos múltiples se debe decidir sobre cuál de los disponibles es más relevante para objetivo deseado.

Comprender: En el caso de este aspecto, se visualizan dos elementos cruciales: 1. representar el significado literal, el cual implica la identificación y la descripción de la información relacionada con detalles explícitos del texto, los cuales le permiten al lector la construcción de un mapeo de aspectos claves del texto. 2. Integrar y generar inferencias, las cuales implican la reconstrucción y jerarquización de aspectos claves del texto a partir de la información explícita, para generar deducciones e hipótesis, a partir de la información implícita que no se expresa en la lectura.

Evaluar y reflexionar: en cuanto a este elemento, se visualizan tres capacidades claves, que implican la reflexión sobre el texto para evaluarlo críticamente en cuanto a la calidad y validez de la información: 1. Evaluar la calidad y la credibilidad: el lector competente identifica y evalúa las fuentes de información del texto, al respecto, reflexiona sobre el contenido de los argumentos y como estos se explotan en el texto. 2. Reflexionar sobre el contenido y la forma: el lector competente reflexiona sobre la calidad y la forma en que se escribió el texto, e identifica con sus propias experiencias, conocimientos y opiniones si estos responden a los propósitos y puntos de vista del autor. 3. Detectar y manejar el conflicto: implica que el lector competente confronte diversas posiciones explícitas e implícitas en los textos analizados y determine la fundamentación sólida de los argumentos o aseveraciones, en relación con la credibilidad de las fuentes.

- Manejo de tareas: Este aspecto implica dos procesos 1. Establecer objetivos y planes, los cuales implican la determinación de las acciones a realizar por parte del lector de acuerdo con las tareas y objetivos que plantea la lectura 2. Monitorear y regular, lo cuales permiten una reflexión constante de los conocimientos y relaciones de información que se reconstruyen a partir de lo comprendido.

¿Cómo valora la competencia lectora?

La prueba PISA mide en relación con la lectura una serie de habilidades cognitivas, las cuales implican el uso de una variedad de estrategias apropiadas al procesar los textos. Tales como leer con fluidez, acceder, localizar y recuperar información, buscar y seleccionar textos relevantes, representar significado literal, integrar y generar inferencias, evaluar calidad y

credibilidad, reflexionar sobre el contenido, la forma, así como detectar y manejar conflictos en relación con las situaciones planteados en la lectura.

Asimismo, se valoran una serie de habilidades lingüísticas, tales como la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, la gramática, y las estructuras textuales y lingüísticas para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo, las cuales son necesarias para la ejecución de las habilidades cognitivas planteadas en la evaluación de PISA.

Programas de Español del Ministerio de Educación Pública (2013 y 2014)

Aspectos generales

El abordaje didáctico de la lectura comprensiva contempla el estudio de los ejes temáticos: 1. el conocimiento y dominio de los procesos de codificación y decodificación, 2. la enseñanza de estrategias de comprensión textual, 3. la enseñanza de las estructuras textuales y 4. la enseñanza de estrategias para la búsqueda de información textual.

Por otra parte, se conceptualiza, teóricamente, el proceso didáctico desde una mirada que avanza mediante niveles de lectura: nivel inicial, nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. Cada uno ha de desarrollarse con la puesta en práctica de estrategias didácticas que le permitan al estudiantado procesar información (focalizar, verificar, integrar) y resolver las tareas solicitadas. La estrategia de procesamiento de la información más recurrente es la identificación de las ideas principales.

Concepto de lectura comprensiva del programa de español

El programa de español del MEP en su fundamentación considera que:

una vez desarrollado el proceso de la conciencia fonológica, se plantea la decodificación y la comprensión lectora como procesos paralelos. Estos desarrollan la fluidez y el dominio de vocabulario para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores. El objetivo es que cada uno progrese en el reconocimiento fluido de los textos escritos: Cuanto más automática sea la lectura, más podrá cada estudiante concentrar su

atención en la comprensión de lo que lee y se convertirá en un lector autónomo, que lee tanto para aprender como para su propio placer. (p.12, 2013).

Por tanto, el programa asume la comprensión lectora como una capacidad necesaria que permite que el estudiantado se convierta en un lector independiente, que lee por placer y para aprender acerca del mundo. Se enfatiza en la necesidad de abordar la comprensión lectora desde el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje, en el que se desarrolla de forma paralela con las habilidades lingüísticas escritura, la expresión oral y la escucha.

En el contexto actual, el programa de estudio es el documento curricular que marca la pauta sobre la progresión, profundización y los contenidos curriculares por desarrollar en lectura comprensiva. Las metas formativas se plantean mediante propósitos generales y perfiles de salida para primero y segundo ciclo.

A continuación, se consignan los perfiles de salida en el área de la lectura, con el objetivo de analizar el alcance propuesto para la comprensión lectora. (MEP, 2014, pp.19-21).

Cuadro 2

Perfiles de salida de primer y segundo ciclo según los Programas de Estudios de Español del MEP

Primer ciclo	Segundo ciclo
- Apropiarse del código del lenguaje escrito	- Continuar desarrollando en forma autónoma sus hábitos lectores
- Comprender la lectura de textos: narrativos, descriptivos, explicativos e informativos	- Avanzar progresivamente en la eficaz comprensión del texto escrito narrativo, descriptivo, explicativo e informativo, así como en el diálogo y la argumentación
- Apreciar y disfrutar el significado y la forma de los diversos textos	- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes
- Interesarse por leer para descubrir, disfrutar, informarse y comprender el sentido de diferentes textos escritos	- Valorar la lectura de textos como principio del aprendizaje, placer y entretenimiento

Primer ciclo	Segundo ciclo
- Visualizarse como lector (a) mediante el disfrute y el descubrimiento de los textos escritos	- Apreciar la literatura como expresión artística
	- Mostrar dominio de diferentes estrategias de comprensión de lectura: subrayado, resumen, esquema y otros
	- Visualizarse como lector de diferentes géneros literarios y tipos de texto

Fuente: Elaboración propia según MEP, 2013 y 2014.

En primer ciclo, se espera la demostración del conocimiento del código alfabético y la comprensión de textos o secuencias textuales narrativas, descriptivas, informativas y explicativas. No obstante, se echa de menos la caracterización de los textos por leer, principalmente, en los parámetros de extensión y del nivel de dificultad en el vocabulario y de las temáticas tratadas. Es encomiable resaltar la importancia que se da a lectura apreciativa, por disfrute, a la inducción hacia el desarrollo de hábitos de lectura y la clara conciencia de la importancia de que el estudiantado se visualice como lector.

En segundo ciclo, los rasgos del perfil señalan el progreso en la comprensión de textos (narrativo, descriptivo, explicativo e informativo, dialógico y argumentativo), la puesta en marcha de las estrategias de lectura que competen al manejo de la información: buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar, además, se menciona la necesidad de consultar fuentes. Igual que sucede con el ciclo anterior, hay ausencia de parámetros que señalen la extensión, el nivel de dificultad y el tipo de relaciones que se han de dominar al leer textos diversos. Se mantiene como fortaleza la intención explícita de desarrollar hábitos lectores y el posicionamiento del estudiante como lector.

Metodología

Relación entre las competencias y habilidades desarrolladas en la lectura comprensiva en los programas de estudio y las valoradas en PISA

Con el propósito de responder a la pregunta ¿Cuál es la relación entre las competencias o habilidades desarrolladas en lectura comprensiva en la educación primaria costarricense (MEP, 2013-2014) y las habilidades del proceso de lectura valoradas en la prueba PISA, en cada uno de los niveles consignados?, se indagó acerca del alcance de los contenidos específicos de comprensión de lectura en la educación básica costarricense, según se consigna en los programas oficiales de la asignatura de español (MEP, 2013-2014) y las habilidades de lectura comprensiva demandadas en la prueba PISA.

En primer término, se diseñó un cuadro que incluía las competencias específicas en comprensión de lectura de cada grado de la educación primaria y su respectiva secuenciación de los contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales), organizados a partir de cuatro aspectos didácticos del contenido: características de los textos por leer, habilidades requeridas, conocimientos necesarios y tareas por desarrollar. El cuadro constó de cinco columnas (año escolar, especificación de los aspectos didácticos del contenido, equivalencia -sí o no- y observaciones). Según se ejemplifica a continuación, en el caso de primer año escolar:

Cuadro 3

Lectura comprensiva de en la Educación Primaria costarricense según el programa de estudios de Español 2013 y 2012

Año	Componente	Contenido de lectura comprensiva	Equivalencia		Observaciones
			Sí	No	
Primero	Características de los textos por leer	Letras, sílabas, palabras, oraciones y textos breves literarios e informativos			
	Habilidades requeridas	Decodificación de fonemas para leer sílabas, palabras, oraciones y textos cortos.			

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los Programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA 2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas

Año	Componente	Contenido de lectura comprensiva	Equivalencia		Observaciones
			Si	No	
		Lectura fluida de palabras, oraciones y textos básicos en forma progresiva y gradual.			
		Lectura comprensiva de palabras, oraciones y textos básicos.			
		Comprensión del vocabulario leído			
	Conocimientos necesarios aportados en la mediación pedagógica	Correspondencia entre fonemas y grafemas.			
	Qué debe saber el estudiante para apropiarse de las habilidades de lectura requeridas?	Dominio del principio alfabético para leer con fluidez palabras, oraciones y textos básicos.			
		Estrategias para comprender las ideas centrales del texto.			
		Estrategias para extraer el significado del vocabulario leído.			
		Interpretación de oraciones y textos breves.			
		Precisión al leer palabras, oraciones y textos básicos.			
	Tareas por desarrollar por los estudiantes	Lectura de letras, sílabas, palabras, oraciones y textos breves literarios e informativos.			
		Lectura de letras, palabras y oraciones con precisión.			
		Identificación de detalles claves e ideas o sucesos claves del texto.			

Año	Componente	Contenido de lectura comprensiva	Equivalencia		Observaciones
			Si	No	
		Determinar el significado del vocabulario de acuerdo con el contexto de la lectura.			
		Interpretar el sentido de oraciones y textos breves.			

Fuente: Elaboración propia.

Este instrumento se sometió a la validación con un 12 grupo de docentes de Educación Primaria, a fin de comprobar que la segmentación del contenido en los cuatro aspectos didácticos correspondía a lo proyectado para cada grado escolar. Este documento fue enriquecido con el aporte de las docentes colaboradoras.

En segundo lugar, se elaboró una tabla sobre los criterios evaluados en PISA 2022, organizada en cuatro columnas:

- **Primera columna:** niveles de lectura de PISA sin ninguna variación (traducción libre)
- **Segunda columna:** niveles de desempeño de la prueba PISA desagregados en cuatro criterios didácticos: características de los textos por leer, habilidades requeridas, conocimientos necesarios y tareas por desarrollar.
- **Tercera columna:** equivalencia -sí o no-.
- **Cuarta columna:** observaciones.

Esta información fue sometida a la validación de contenido de tres académicos costarricenses, todos docentes universitarios, a fin de cotejar la fiabilidad entre el texto de la columna 1 (la descripción traducida del inglés de los seis niveles de valoración de la lectura en PISA, 2022) y la interpretación literal de esa información, desagregada en cuatro apartados: características de los textos, habilidades requeridas, conocimientos necesarios y tareas por realizar (columna 2). El documento fue mejorado, según las recomendaciones dadas.

A continuación, se describe de forma sintética las categorías de análisis, con criterios didácticos, a las que se sometieron los seis niveles de PISA (2022):

- Características de los textos: este aspecto recoge la información relativa a los materiales y su descripción (complejos, abstractos, etc.).
- Habilidades requeridas: se refiere al tipo de competencias que debe poseer el alumnado, según cada nivel, para realizar, con éxito, las tareas que la prueba solicita.
- Conocimientos necesarios: consiste en la puntualización de cuáles estrategias de comprensión de lectura debe haber aprendido y saber utilizar el estudiantado para leer con la comprensión requerida, en correspondencia con las habilidades correspondientes al punto 2. Esos conocimientos serían los que el sistema educativo debe enseñar a los estudiantes para que muestren las habilidades necesarias que les conduzca al éxito en la realización de la PISA.
- Tareas por desarrollar: se identifica, en cada nivel, qué se pretende que sepa hacer el estudiantado para lograr un desempeño óptimo en los ítems evaluados en la prueba PISA.

Como parte de las recomendaciones de la profesora Evelyn Araya, evaluadora de la tabla anterior, se trató de considerar también los niveles de comprensión de lectura estudiados en tercer ciclo de la Educación Básica. Por tanto, se consideraron dos aspectos: lectura cuidadosa del programa de español y entrevista a docentes universitarios de Didáctica de la Lengua en Educación Secundaria. Esta solicitud se fundamentó en que la prueba PISA se aplica a jóvenes de quince años, estudiantes de Educación Secundaria.

Una vez que se contó con la validación de ambas tablas se procedió a comparar las competencias, habilidades, tipos de lecturas y tareas que corresponden a cada nivel de PISA y su representación en los programas de estudio de español de Educación Primaria.

Estrategias de mediación docente del proceso lector en primaria: cuestionario aplicado a docentes

El cuestionario aplicado a una muestra de docentes de Educación Primaria tuvo como objetivo indagar sobre aspectos clave de la mediación pedagógica de la lectura comprensiva y aspectos asociados a esta. La pregunta ¿cómo abordan los docentes de Educación Primaria la enseñanza de la lectura comprensiva en un grupo hipotético de niños con competencias disminuidas en fluidez lectora, identificación de ideas principales y planeamiento de inferencias? permite explicar algunas de las estrategias empleadas por los docentes al atender rezagos educativos en lectura y evidencia su forma de desarrollar las habilidades de lectura comprensiva.

La información recopilada de la información que generó la respuesta a dos preguntas abiertas que exploraron estrategias de mediación pedagógica, a partir de un episodio crítico, permitió conocer cómo los docentes median lo siguiente:

- El desarrollo de la fluidez lectora y la identificación de ideas principales.
- El uso de estrategias para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes con mejor desempeño en comprensión de ideas principales.

Se optó por utilizar preguntas abiertas debido a que permiten acceder a detalles y procedimientos regulares en las aulas, sin imponer categorías predefinidas. Esta estrategia posibilitó la descripción de los desafíos al enseñar lectura comprensiva en múltiples escenarios de conocimiento y develó prácticas, enfoques, procedimientos, limitaciones y vacíos en la mediación pedagógica que podrían pasar desapercibidos en cuestionarios con opciones preestablecidas.

Se encuestaron 336 docentes de 430 escuelas seleccionadas mediante muestreo estratificado, asegurando una distribución proporcional entre instituciones de la Gran Área Metropolitana (GAM) y fuera de esta. Únicamente fueron considerados centros educativos con 12 o más docentes de Educación General Básica (PEGB) y direcciones escolares de tipo 3, 4 y 5.

Si bien la muestra es representativa de estas 430 escuelas, la selección de los docentes dentro de cada centro no siguió un criterio aleatorio, sino que se encuestaron dos docentes por escuela de manera intencionada. Esto implica que los resultados deben interpretarse con cautela, ya que no reflejan la diversidad completa del personal docente en cada institución ni pueden generalizarse a toda la educación primaria.

Esta metodología proporciona un panorama inicial sobre cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura. No obstante, la agenda de investigación contempla profundizar en otros aspectos incluidos en el instrumento, tales como prácticas de evaluación, factores externos a la mediación pedagógica y acciones específicas por unidad de estudio, con el fin de ampliar la comprensión sobre el impacto de las estrategias de enseñanza en el desarrollo de la competencia lectora del estudiantado.

Se adoptó por un enfoque cualitativo para el análisis de las dos preguntas abiertas. La metodología se basa en la categorización temática de los aportes, con el objetivo de identificar patrones y tendencias en las respuestas proporcionadas por las personas participantes. El proceso de análisis se dividió en tres fases principales: categorización inicial, muestreo aleatorio y validación de categorías. Primero, la investigadora 1 realizó la categorización de las respuestas de la pregunta 1, mientras que la investigadora 2 hizo lo mismo con la pregunta 2. Posteriormente, la investigadora 3 seleccionó una muestra aleatoria de las categorizaciones realizadas por ambas investigadoras para corroborar la consistencia y precisión de las etiquetas utilizadas. Este proceso de triangulación entre investigadoras busca garantizar la confiabilidad y validez de las categorías, asegurando que reflejen fielmente los temas recurrentes en las respuestas de los docentes.

Estrategia de muestreo para la corroboración de las preguntas abiertas

Para la validación de la categorización, se seleccionó una muestra aleatoria del 20% del total de respuestas. La selección se realizó mediante un muestreo aleatorio simple, asegurando que las respuestas escogidas reflejen la variedad de estrategias mencionadas por las personas docentes. Posteriormente, estas respuestas fueron analizadas de manera independiente para verificar la coherencia y precisión de la categorización aplicada. Para el tamaño de la muestra

se seleccionó aproximadamente el 20% de las respuestas de cada pregunta. En el caso de la primera pregunta se trabajó con 64 y en la segunda con 67.

Para el proceso de corroboración: La investigadora 3 revisó las respuestas seleccionadas y comparó las etiquetas asignadas por las investigadoras 1 y 2 con su propia interpretación. En caso de discrepancias, se discuten en equipo para llegar a un consenso y se ajustan las categorías si es necesario.

Revisión y corroboración de las etiquetas de categorización

Para revisar las etiquetas de categorización es importante evaluar si las categorías son exhaustivas (cubren todas las respuestas), mutuamente excluyentes (no se superponen) y claramente definidas (cada categoría tiene un significado preciso). A continuación, se proporciona una síntesis de algunas de las modificaciones realizadas tras el proceso de corroboración y validación.

Cuadro 4
Categorización de las respuestas causa-efecto

Categorías	Definición original	Modificación
Claridad del concepto	Actividades o estrategias orientadas hacia la comprensión del concepto de causa y efecto para que luego pueda identificarlo en textos variados.	Estrategias dirigidas a la comprensión del concepto de causa y efecto, antes de aplicarlo en la lectura. Puede incluir explicaciones explícitas, modelaje, analogías, discusiones o preguntas guiadas y demostraciones.
Identificación	Incluye las actividades relacionadas con la identificación y explicación de causas y efectos en textos. Estas actividades pueden hacerse de forma individual o en grupos.	Actividades enfocadas en que los estudiantes reconozcan explícitamente relaciones de causa y efecto dentro de un texto. Puede incluir ejercicios de subrayado, clasificación de ideas en organizadores gráficos y debates guiados sobre relaciones causales.

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los Programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA 2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas

Categorías	Definición original	Modificación
Ejemplificación	<p>Principal estrategia explicativa usada por el docente para que el alumnado comprenda la diferencia entre una causa y una consecuencia de una acción, situación, proceso, etc. Se incluye el acompañamiento docente para que el alumnado comprenda el concepto.</p>	<p>Uso de ejemplos concretos para ilustrar la relación de causa y efecto. Puede incluir estudios de caso, analogías, preguntas generadoras y situaciones de la vida cotidiana que ayuden a diferenciar entre causas y consecuencias.</p>
Contextualización	<p>La temática del texto debe ser conocida y cotidiana para el estudiantado.</p> <p>El material curricular se contextualiza según la caracterización y conocimientos de los niños.</p> <p>Abordaje oral para atraer los conocimientos previos y conectar con el nuevo aprendizaje.</p> <p>Estrategias de apoyo para los niños rezagados</p>	<p>Relación del concepto de causa y efecto con experiencias del entorno del estudiante. Incluye el uso de textos y ejemplos de la vida cotidiana, preguntas sobre situaciones familiares y estrategias para conectar con los conocimientos previos del alumnado.</p> <p>Mezcla estrategias didácticas con apoyo a estudiantes en rezago.</p> <p>Podría separarse en "Contextualización" y "Apoyo a estudiantes con dificultades".</p>
Lectura	<p>Diferentes actividades de lectura de párrafos, trozos, textos breves, de motivación a la lectura y creación de intereses de lectura.</p>	<p>Estrategias de lectura enfocadas en la identificación de relaciones de causa y efecto.</p> <p>Puede incluir lecturas dirigidas, pausadas o con preguntas orientadas a la comprensión de estos elementos dentro del texto.</p>

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los Programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA 2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas

Categorías	Definición original	Modificación
Evaluación de la comprensión	<p>Se trabaja el texto y su contenido antes de introducir el estudio de la identificación de causas y efectos de una situación concreta, presente en el texto.</p> <p>Uso de la pregunta como estrategia para evaluación la comprensión del tema y la estrategia utilizada.</p> <p>Mediante la exposición del estudiantado expresa los aspectos comprendidos.</p> <p>Correcciones y retroalimentación del docente.</p> <p>Diagnóstico inicial para valorar qué tanto domina el niño diferentes aspectos de la comprensión textual.</p> <p>Escritura como recurso para valorar la comprensión.</p>	<p>Incluye la lectura de párrafos, fragmentos, textos breves, lecturas de las redes sociales, periódicos virtuales, comics, lecturas de ciencias y estudios sociales, motivación a la lectura y la creación de intereses de lectura. Lectura grupal e individual.</p> <p>Estrategias para evaluar la comprensión de la relación causa-efecto en los textos. Incluye el uso de preguntas orientadas, exposición de ideas, correcciones, reconocimiento de ideas principales y secundarias, identificación de personajes y acontecimientos, lectura inferencial, retroalimentación docente y diagnóstico inicial para valorar el nivel de dominio del alumnado.</p>

La lectura comprensiva en la educación primaria costarricense: análisis comparativo entre los Programas de estudio de Español, los niveles de desempeño en PISA 2022 y las estrategias de mediación docente en las aulas

Categorías	Definición original	Modificación
	Creación de hipótesis sobre las ideas del texto y las causas y consecuencias de los aspectos tratados en el texto.	
Actividades variadas	Diferentes formas de enseñar el concepto de causa/efecto, trabajo grupal, juegos, dramatizaciones, canciones, lluvias de ideas, estudio de casos, conversaciones, etc.	Métodos didácticos diversos para enseñar el concepto, identificación y uso de causa y efecto en los textos, como dramatizaciones, juegos, trabajo en grupo, la creación de textos escritos, canciones, estudio de casos, conversaciones, lluvias de ideas, ejercicios de reflexión-análisis, síntesis de la información, mesas redondas, clases magistrales y asignar tareas.
Actividades en línea y recursos tecnológicos	Juegos digitales, herramientas tecnológicas, acceso a internet.	Uso de herramientas digitales para la enseñanza de la relación causa-efecto. Incluye juegos interactivos, plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia y materiales digitales accesibles por internet.
Recursos visuales	Diferentes organizadores de la información, cuadros comparativos, imágenes que permitan realizar comparaciones y presentaciones apoyadas en imágenes y diagramas.	Uso de herramientas visuales, para facilitar la comprensión de la relación causal en los textos. Dentro de estos se incluyen los diagramas de causa y efecto, cuadros comparativos, mapas conceptuales, esquemas, la interpretación de imágenes, uso de videos.
Recursos variados	Uso de textos de diferente tipo y género. La noticia es un texto muy utilizado. Material concreto como dominós.	Uso de diversos tipos de textos (informativo, argumentativo) y materiales didácticos para enseñar la relación de causa y efecto. Puede incluir noticias, cuentos, artículos científicos,

Categorías	Definición original	Modificación
		juegos de mesa (bingo y dominó), materiales manipulativos, el desarrollo de secuencias lógicas, uso del diccionario.
No responde	NP Responde algo diferente a lo solicitado	Respuestas que no abordan el tema de causa y efecto o que no contienen información relevante para el análisis.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5
Categorización respuestas fluidez e ideas principales

Categorías	Definición
Graduación y flexibilización de los textos, contenidos y actividades	Adaptación del nivel de dificultad de los textos y actividades de lectura según las capacidades y necesidades de los estudiantes. Puede incluir la simplificación o complejización de materiales, la selección de textos adecuados al nivel de fluidez lectora y la diversificación de estrategias según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
Motivación e interés hacia la lectura	Estrategias dirigidas a fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes. Incluye actividades como la elección libre de textos, la lectura de materiales atractivos y contextualizados, el uso de dinámicas interactivas y el fomento de hábitos de lectura placentera en el aula.
Estrategias para desarrollar la comprensión lectora	Conjunto de técnicas y actividades para fortalecer la capacidad de interpretar y analizar textos. Puede incluir ejercicios de interpretación y análisis a través de preguntas, actividades de identificación (subrayado), elaboración resúmenes y mapas conceptuales, lluvia de ideas, actividades de comprensión y expresión oral, uso de la recapitulación, análisis de párrafos, actividades grupales e individuales en la resolución de ejercicios, preguntas guiadas, uso de analogías e inferencias, incorporación de

Categorías	Definición
	<p>actividades de autoevaluación, análisis de materiales impresos, integración del contexto, y uso de rincones de cuentos.</p>
<p>Apoyo del hogar y de mentores para mejorar el aprendizaje de la lectura</p>	<p>Participación de familiares, tutores o mentores en el proceso de aprendizaje lector del estudiante. Puede incluir el seguimiento en casa, la práctica de lectura compartida y el refuerzo de estrategias de comprensión en el entorno familiar o extracurricular.</p>
<p>Implementación de planes remediales</p>	<p>Aplicación de estrategias específicas para mejorar las dificultades lectoras en estudiantes rezagados. Puede incluir refuerzos individuales, sesiones adicionales de lectura y programas de recuperación diseñados para atender problemas de fluidez y comprensión lectora.</p>
<p>Lectura diaria silenciosa</p>	<p>Práctica de lectura autónoma y silenciosa como estrategia para fortalecer la fluidez y la comprensión lectora. Se enfoca en la adquisición del hábito de lectura sostenida sin interrupciones.</p>
<p>Lectura en voz alta</p>	<p>Estrategia en la que los estudiantes o el docente leen en voz alta para mejorar la entonación, la pronunciación y la comprensión del texto. Puede utilizarse para modelar estructuras de lectura y fomentar la expresión oral.</p>
<p>Uso de la tecnología en la enseñanza de la lectura</p>	<p>Empleo de recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje lector. Incluye el uso de libros digitales, audiolibros, imágenes, videos, juegos interactivos y plataformas educativas que refuercen la fluidez y comprensión de los textos.</p>
<p>Uso del modelaje y la enseñanza explícita por parte del docente</p>	<p>Aplicación de estrategias en las que el docente modela la lectura y explica de manera directa las habilidades lectoras. Puede incluir demostraciones de cómo interpretar un texto, cómo hacer inferencias y cómo aplicar estrategias de comprensión.</p>

Categorías	Definición
Atención individualizada por parte del docente	Acompañamiento personalizado a estudiantes con dificultades lectoras. Incluye intervenciones específicas para mejorar la fluidez y la comprensión mediante ajustes en las actividades y retroalimentación directa.
Abordaje y análisis del vocabulario	Estrategias para mejorar el reconocimiento y comprensión de palabras en los textos. Puede incluir el uso de diccionarios, la enseñanza de raíces y afijos, la asociación de términos con imágenes y la incorporación del vocabulario en diferentes contextos.
Desarrollo de la velocidad en la lectura	Prácticas diseñadas para mejorar la rapidez y precisión en la lectura sin comprometer la comprensión. Puede incluir ejercicios de repetición de textos, lecturas cronometradas y entrenamiento en reconocimiento rápido de palabras.
Implementación del diagnóstico lector	Aplicación de evaluaciones y pruebas diagnósticas para identificar el nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes. Estas herramientas permiten ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades individuales.

Fuente: Elaboración propia.

Relación entre las habilidades del proceso de lectura valoradas en PISA 2022 y las desarrolladas en lectura comprensiva en la primaria costarricense

La pregunta ¿Cuál es la relación entre las competencias o habilidades desarrolladas en lectura comprensiva en la educación primaria costarricense (MEP, 2013-2014) y las habilidades del proceso de lectura valoradas en la prueba PISA, en cada uno de los niveles consignados? se responde considerando por separado cada uno de los criterios en que se segmentó la información, tal como se describe a continuación.

La Longitud y la complejidad de los textos evaluados no se contemplan en los programas de estudio de español en la Educación Primaria

A continuación, se procede a analizar el componente didáctico (textos y habilidades requeridas) contemplado en las pruebas PISA y en los programas de estudio de español de primaria actualmente vigentes.

En cuanto a los textos requeridos, la información analizada se consigna en dos cuadros (cuadro 2 y 3) separados porque no es posible comprar los textos proyectados en PISA y los correspondientes en los programas de español. La razón de esta imposibilidad es que en PISA se enfatiza en la longitud y complejidad del texto y en los programas de español en el tipo de texto (literario y no literario), las tipologías textuales, los géneros literarios y la estructura organizativa (introducción, desarrollo y conclusión), tal como se muestra a continuación.

Cuadro 6

Tipología textual evaluada en la prueba de competencia lectora en PISA 2022

Nivel de desempeño	Textos evaluados
1A	-Textos breves sobre temas familiares al lector.
1 B	-Textos cortos y que ofrecen apoyo al lector, por ejemplo, mediante la repetición de información, imágenes o símbolos familiares. -Textos con una mínima información competidora.
1 C	-Textos breves y sintácticamente simples.
2	-Texto de longitud moderada. -Textos de longitud moderada con información distractora.
3	-Textos de mediana dificultad que pueden incluir otros obstáculos, como ideas que son contrarias a la expectativa del lector o formulaciones negativas.
4	Con frecuencia son largos y complejos.
5	-Largos -Complejos
6	-Extensos y abstractos.

Nivel de desempeño	Textos evaluados
	-Con alto nivel de dificultad, o sea, con múltiples y discrepantes perspectivas.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE, 2022.

En PISA los adjetivos referidos a texto: breve, de complejidad moderada, de mediana dificultad, largos, complejos, abstractos, de alto nivel de dificultad, múltiples y discrepantes deben ser considerados para, en la medida de lo posible, incorporarlos a los niveles de dificultad que se han de incluir en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en Costa Rica. Otro aspecto que es necesario rescatar es el trabajo con las ideas, su manipulación, contraste y uso según el objetivo didáctico.

A continuación, se muestra la forma en que los programas de estudio de español (MEP, 2013 y 2014) señalan los textos por leer de primero a sexto año de EGB.

Cuadro 7

Tipología textual indicada en los programas de estudio de español según año escolar

Año	Textos
1	1.1. Letras, sílabas, palabras, oraciones y textos breves literarios e informativos.
2	2.1. Textos literarios (cuentos, poemas, fábulas, leyendas y otros) y no literarios (informativos y expositivos).
3	3.1 Textos literarios: cuentos, poemas, fábulas, leyendas y teatro. Se requiere que los textos permitan realizar distintos tipos de análisis (identificar la trama, personajes, lugar, conflictos, situaciones, moraleja, ambiente, costumbres y lenguaje figurado)
	3.2. No literarios: Se requiere que tengan la estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión.
	3.3. Secuencias textuales: informativas, expresivas y descriptivas.

Año	Textos
	3.4. Acceso a diversidad de fuentes de información: libros, internet, diarios, guía telefónica, revistas, enciclopedias, atlas y testimonios.
4	4.1. Textos literarios: cuentos, adivinanzas, trabalenguas, chistes, refranes, frases célebres, dichos populares, leyendas, entre otros.
	4.2. Textos no literarios: noticias, el periódico, recados, instrucciones,
	4.3. Secuencias textuales: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos.
	4.4. Acceso a diversidad de fuentes de información: libros, internet, diarios, guía telefónica, revistas, enciclopedias, atlas, documentales, entrevistas y testimonios.
5 y 6	5-6.1. Géneros literarios: cuentos, novelas y poesías.
	Géneros no literarios: publicitarios, histórico, científico y artístico.
	5-6.2. Secuencias textuales: descriptivas, narrativas, explicativas, expositivas, argumentativas, informativas y normativas.
	5.6.3. Textos generados en los medios de comunicación colectiva: la noticia.
	5.6.4. Formato: físico y digital.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2013 y 2014.

En los programas citados se evidencia la presencia del texto literario y el no literario, la inclusión de diferentes géneros textuales y aspectos de macroestructura textual. Aparte de estos aspectos no hay una diferencia explícita que guíe al docente para que proyecte la secuenciación en nivel de dificultad en la selección de textos entre primero y segundos ciclos.

Las habilidades de lectura comprensiva desarrolladas en la Educación Primaria corresponden al primer y segundo nivel de desempeño en las pruebas PISA

En la prueba PISA de competencia lectora interactúan diferentes habilidades e indicadores tales como: la longitud del texto y su complejidad, dominio del tiempo, manejo de estrategias básicas de comprensión (reconocimiento de ideas centrales), conexiones entre la consigna dada y el texto por leer, comprensión de vocabulario, realización de inferencias de distinto

nivel, distinción entre propósito general y detalles, comparar información y detectar discrepancias entre textos, entre otras que se especifican en el siguiente cuadro.

Cuadro 8

Habilidades requeridas en cada nivel de desempeño evaluado en la prueba PISA 2022 de competencia lectora

Nivel de desempeño	Habilidades requeridas
1A	-Entender el significado literal de enunciados o textos cortos. -Identificar la idea principal de textos breves. -Realizar asociaciones simples entre la información textual y los conocimientos previos del lector.
1B	-Comprender el significado literal de oraciones simples. -Comprender el significado literal de textos y hacer conexiones simples entre el texto y las preguntas planteadas. -Localizar información explícita en una oración, un texto corto o una lista simple. -Discriminar, entre un conjunto de páginas o textos, la información explícita solicitada. -Discriminar la información relevante en un texto o tarea.
1C	-Comprender de forma literal de textos cortos y sintácticamente simples. -Leer con un propósito definido y en un periodo de tiempo limitado. -Comprender vocabulario y estructuras sintácticas simples.
2	-Identificar la idea principal de un texto de longitud moderada. -Realizar inferencias básicas a partir de la interpretación de los significados de un texto. -Comprender y realizar comparaciones generadas en el proceso interpretativo de un texto.

Nivel de desempeño	Habilidades requeridas
	<hr/> <p>-Realizar comparaciones y contrastes basados en una única característica enunciada.</p> <hr/> <p>-Seguir indicaciones explícitas para localizar información, según los criterios dados.</p> <hr/> <p>-Diferenciar entre el propósito general de un texto y los detalles que se presentan en el proceso explicativo o argumentativo.</p> <hr/> <p>-Considerar las características visuales o tipográficas de un texto para comprender la organización de la información desarrollada.</p> <hr/> <p>-Identificar afirmaciones y las razones o argumentos que las respaldan, basándose en declaraciones cortas y explícitas.</p>
3	<hr/> <p>-Enunciar o representar el significado literal de textos únicos o múltiples en ausencia de pistas organizativas.</p> <hr/> <p>-Integrar el contenido textual.</p> <hr/> <p>-Utilizar el contenido textual integrado para generar inferencias.</p> <hr/> <p>-Identificar las ideas explícitas de un texto.</p> <hr/> <p>-Identificar o elaborar la idea principal de un texto.</p> <hr/> <p>-Interpretar o reconocer el significado de una palabra o frase a partir de la información textual.</p> <hr/> <p>-Establecer relaciones entre textos para comparar información e identificar discrepancias.</p> <hr/> <p>-Considerar características variadas para realizar comparaciones, contrastes o categorizaciones de información textual.</p> <hr/> <p>-Centrar la atención en el objetivo deseado (muchas veces información implícita o poco detallada), a fin de desestimar la información competidora.</p>
4	<hr/> <p>-Comprender la secuencia temática de textos extensos.</p> <hr/>

Nivel de desempeño	Habilidades requeridas
	<hr/> <p>- Interpretar las sutilezas de un segmento textual en el contexto del texto total.</p> <hr/> <p>- Buscar, localizar e integrar piezas de información incrustada en textos con distractores evidentes.</p> <hr/> <p>- Comparar y contrastar afirmaciones explícitas en varios textos.</p> <hr/> <p>- Evaluar la fiabilidad de una fuente basada en criterios predefinidos.</p> <hr/> <p>- Generar inferencias basadas en la relevancia de la información meta.</p> <hr/> <p>- Retener el contexto textual de tareas previas para hacer otras posteriores.</p> <hr/> <p>- Identificar y establecer la diferencia entre la secuencia temática o las declaraciones específicas de un tema y la postura o conclusión de una persona sobre este.</p> <hr/> <p>- Manejo de información textual con informaciones indirectas o implícitas.</p>
5	<hr/> <p>- Inferir la información relevante en un texto extenso.</p> <hr/> <p>- Inferir la información relevante en un texto, a pesar de que sea difícil su reconocimiento.</p> <hr/> <p>- Realizar razonamientos causales.</p> <hr/> <p>- Comparar y contrastar información.</p> <hr/> <p>- Establecer distinciones entre hechos y opiniones, entre información neutral y sesgada.</p> <hr/> <p>- Valorar críticamente el contenido de un texto a partir de indicadores previamente establecidos.</p>
6	<hr/> <p>- Comparar, contrastar e integrar información que representa múltiples y conflictivas perspectivas.</p> <hr/> <p>- Relacionar el contenido con la fuente del texto.</p> <hr/>

Nivel de desempeño	Habilidades requeridas
	-Comparar y contrastar información para identificar y resolver conflictos o discrepancias intertextuales.
	-Identificar la información meta entre detalles o textos oscurecidos por la información principal.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE 2022.

El primer nivel presenta tres grupos de habilidades categorizadas según el nivel de dificultad, todas en el ámbito de la lectura literal, diferenciada por la longitud del texto y la inclusión del tiempo (1C) como variable que implícitamente requiere de una lectura con una velocidad que asegure un nivel de comprensión básico. **En suma, lo que se solicita es que el estudiante lea y sepa decir de qué trata el texto (su sentido global) y pueda utilizar esa información para una tarea dada.**

El segundo nivel requiere de una lectura atenta que, según la consigna dada, el estudiante discrimine el tema y las ideas principales para que identifique detalles, haga comparaciones y contrastes con la información, establezca relaciones entre las afirmaciones del texto y las razones que las respaldan. **Se pasa a un nivel de establecimiento de relaciones entre las ideas expuestas en el texto.**

El tercer nivel precisa del trabajo con más de un texto, pues se requiere que las relaciones establecidas en el nivel dos entre un mismo texto, se realicen ahora con información proveniente de textos distintos. Además, se adicionan las dificultades de trabajar con información competidora y con la integración o síntesis de ideas o datos, según la consigna dada. **El reto focaliza en la síntesis, integración y relaciones varias entre información proveniente de diferentes fuentes o textos.**

El cuarto nivel requiere de una cultura lectora mayor, en el sentido de que el alumnado deberá valorar la fiabilidad de las fuentes utilizadas, leer textos extensos, generar inferencias sobre los diferentes niveles de información que aporte el texto (secuencia temática y la postura del autor) y retener información que le permitirá realizar tareas posteriores. **La demanda de este**

nivel suma la valoración de la fiabilidad y de los diferentes niveles de información aportados por los textos para resolver las tareas solicitadas y otras posteriores.

El quinto nivel utiliza textos extensos, en los que se trabaja a nivel relacional y de integración (comparación, contraste), centrando la atención en la voz del autor para identificar información neutral, sesgada y opiniones. ***Esta habilidad conduce a la valoración crítica del contenido textual.***

El sexto nivel presenta el máximo nivel de dificultad, pues la comparación, contraste e integración de información proviene de fuentes que enuncian múltiples perspectivas y que constituyen material el necesario para resolver conflictos la tarea solicitada. ***Esta habilidad requiere de experticia en la relación entre textos o voces de diferentes contrastantes y discrepantes, por tanto, requiere de una lectura evaluativa, reflexiva y crítica.***

A continuación, se consignan las habilidades de lectura explicitadas en el programa de español, (MEP, 2013, 2014).

Cuadro 9

Habilidades de lectura consignadas en los Programas de Estudios de Español en primaria, según año escolar

Año	Habilidad requerida
1	-Decodificación de fonemas para leer sílabas, palabras, oraciones y textos cortos.
	-Lectura fluida de palabras, oraciones y textos básicos en forma progresiva y gradual.
	-Lectura comprensiva de palabras, oraciones y textos básicos.
	-Comprensión del vocabulario leído
2	-Leer con fluidez y comprensión oraciones y textos breves.
	-Lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.
	-Reconocimiento del significado, las ideas fundamentales y la relación texto-imagen al leer textos breves.
	-Lectura con comprensión del contenido y la organización de las ideas.

Año	Habilidad requerida
	-Reconocimiento de las secuencias textuales narrativa y descriptiva.
	-Comprensión del vocabulario leído.
	-Identificación de las ideas relevantes (ideas principales y secundarias) de los textos leídos.
	-Inferencia del significado de palabras desconocidas a partir del contexto textual.
	-Establecimiento de relaciones de la información del texto con los conocimientos previos.
	-Discriminación entre información relevante y no relevante en un texto, a fin de facilitar la comprensión global.
	-Aplicación de las estrategias de comprensión lectora: subrayado, comentario y resumen.
3	-Utilización del diccionario como recurso para ampliar la comprensión del vocabulario.
	-Utilización y reconocimiento de los predictores de lectura (título, subtítulos, portada, prólogo, índice, cuerpo del libro, nombre del autor, encabezado, dedicatoria, epígrafe) para comprender el contenido textual.
	-Distinción entre la información explícita, claramente expresada en el texto, y la información implícita, que se infiere a partir del texto y del conocimiento previo.
	-Lectura en voz alta de manera fluida y con entonación apropiada
	-Disfrute de la lectura literaria y capacidad para elegir obras, según los intereses personales.
	-Comprensión de textos históricos, científicos y artísticos.
4	-Establecimiento de las diferencias entre hechos y opiniones al leer.
	-Establecimiento de las diferencias entre información relevante y complementaria al leer.

Año	Habilidad requerida
	-Capacidad de complementar la información leída con textos de una temática similar.
	-Identificación de ideas principales para elaborar resúmenes, clasificar datos y comparar ideas.
	Nivel literal:
	-Identificar las ideas principales explícitas e implícitas de un texto y externar la opinión al respecto.
	-Identificar las ideas principales explícitas e implícitas de un texto y hacer una valoración crítica apoyada con evidencias textuales.
	-Extraer ideas principales en párrafos aislados de un texto y plantea hipótesis sobre el contenido del documento del que forman parte.
	-Parafrasear segmentos textuales para compartir las ideas del texto con otras personas.
5	Nivel inferencial:
	- Captar el sentido global del texto leído, mediante la realización de inferencias, a partir del: planteamiento de hipótesis, realización de conjeturas, analogías, conclusiones y proposiciones.
	-Diferenciar en los textos propósitos e intenciones del autor
	- Justificar la posición personal o ideas asumidas con evidencias encontradas en el texto leído.
	-Identificar en los textos las diferencias entre realidad-ficción, hechos-opiniones, información relevante-información accesoría.
	Nivel literal:
	-Extraer ideas principales implícitas en párrafos aislados.
6	-Identificar información explícita relevante en diferentes textos.
	Nivel inferencial:

Año	Habilidad requerida
	- Captar el sentido global del texto leído, mediante la realización de inferencias (planteamiento de hipótesis, de conjeturas, de analogías y conclusiones y proposiciones).
	-Relacionar el contenido leído con los conocimientos previos del lector.
	-Establecer relaciones entre los conocimientos del lector y temas leídos, en especial la temporalidad, los componentes ideológicos y socioculturales.
	-Relacionar las ideas del texto leído con las de otros textos leídos previamente. (intertextualidad)
	-Establecer asociaciones entre un mismo concepto planteado en diferentes textos. (intertextualidad)
	-Producir nuevos textos a partir de la vinculación entre la experiencia personal y otros textos leídos (intertextualidad).
	-Realizar inferencias y plantear hipótesis sobre la posición del autor en textos argumentativos y expositivos.
	-Establecer relaciones textuales del siguiente tipo: predicciones e hipótesis, analogías y contrastes con las experiencias previas del lector.
	-Establecer relaciones comparativas y de contraste, por ejemplo, de causa-efecto.
	-Respecto del vocabulario, extraer el significado de las palabras desconocidas por medio de su relación con el contexto.
	-Identificar problemas y argumentos y crear contraargumentos para debatir la posición del autor leído.
	-En textos literarios: Establecer conjeturas a partir del comportamiento de los personajes.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2013 y 2014.

En *primero y segundo año* se enseña la lectura inicial que requiere de la automatización del código alfabético y de la fluidez para luego centrar la atención en la comprensión textual. No obstante, esta se trabaja a nivel oral, en busca de la identificación del contenido temático del texto y de las principales ideas expuestas. Además de la distinción entre las secuencias textuales narrativa y descriptiva.

Una vez automatizado el código alfabético, en *tercer año*, el centro de atención está dirigido hacia el reconocimiento de la información que otorga cohesión temática al texto (ideas principales), a la relación de esa información con las experiencias previas del escolar para conducirlo hacia la construcción de la información implícita. Además, se trabaja la estrategia de inferencia del significado del vocabulario desconocido a partir del contexto textual y la visualización de las ideas principales del texto mediante el subrayado, la selección y el resumen. *En suma, se requiere que el alumno sepa identificar las ideas principales de un texto que cumpla con las condiciones de lo especificado en el cuadro 5 (texto literario o no literario, con estructura básica de introducción desarrollo y conclusión; secuencia informativa, expositiva y descriptiva).*

En *cuarto año* se continúa trabajando con las ideas principales y se adiciona como nivel de dificultad la identificación de relaciones entre estas, por ejemplo, la distinción entre datos comprobables (hechos) y opiniones del autor; información relevante y complementaria, según la consigna dada; la utilización las ideas principales identificadas en un texto para escribir resúmenes, clasificar datos y comparar ideas. Además, se especifica que el escolar estará expuesto a la lectura de géneros textuales históricos, científicos y artísticos. También se introduce la habilidad de complementar la información leída con la aportada por otros textos de una temática similar. *Este grado escolar hace énfasis en el establecimiento de relaciones entre las ideas principales o de un mismo texto.*

En *quinto año* se mantiene como objeto de estudio la identificación de las ideas principales de un texto leído (explícitas e implícitas) como base para asegurar niveles superiores de lectura. A partir del conocimiento superficial del texto se plantea el establecimiento de relaciones (realidad-ficción, hechos-opiniones, información relevante-información accesoría) y la

identificación de las intenciones del autor según las pautas dadas. *Las habilidades requeridas para cuarto y quinto grado son bastante similares.*

En sexto año se introducen dos nuevas habilidades protagonistas: la intertextualidad y la puntualización en el texto argumentativo y el tipo de información que ofrece. Por lo demás se mantiene el estudio de las relaciones comparativas o de contraste entre la información aportada por los textos de estudio (causa-efecto, relevancia e irrelevancia de la información, conocimientos del lector y la información aportada por el texto). Respecto de la intertextualidad se trabaja a un nivel inicial; por una parte, se busca el establecimiento de asociaciones entre el tratamiento de un concepto en diferentes fuentes, por la otra, relacionar las ideas de un texto leído con la de otros leídos previamente. Este tipo de relaciones se plantean a nivel muy general. Grosso modo, *se mantiene el énfasis en el establecimiento de relaciones entre las ideas desarrolladas en un mismo texto y se inicia con el diálogo diferentes textos y voces.*

Comparación entre las habilidades requeridas en PISA y las desarrolladas en los programas de español en primaria

La lectura comprensiva se estudia y evalúa por niveles, hecho que sugiere un aprendizaje gradual que va aumentando la dificultad en extensión, contenido, relaciones establecidas entre ideas, vocabulario, claridad, perspectivas, conflictos y discrepancias intertextuales, entre otras señalados en los cuadros anteriores.

Dado que en Costa Rica se aplicó la prueba PISA 2022 a los jóvenes de 15 años que estudiaron la Educación Primaria con los programas de estudio de español (MEP, 2013 y 2014) y que, según opina la Dra. Catalina Ramírez (en comunicación personal, 2024) el actual programa de estudio de español de Educación Secundaria no atiende la temática comprensión de lectura, pues se centra, básicamente, en el análisis de textos literarios, a partir de un esquema analítico por fases. Por consiguiente, los ciclos educativos que forman en lectura comprensiva son el primero y el segundo de la EGB. Es por esa razón que se compara lo que se enseña (programa de español) con lo que se evalúa (PISA), a fin de aportar un aspecto adicional a la lectura de los resultados de las pruebas realizadas.

Cuadro 10

Síntesis de las habilidades requeridas por nivel de la prueba PISA y año escolar del MEP
Habilidades requeridas en los Programas de Estudio de Español de I y II ciclos

Habilidades requeridas en PISA 2022	Habilidades requeridas en los Programas de Estudio de Español de I y II ciclos
Nivel 1: Comprensión de ideas principales y uso de la información leída para desarrollar las tareas solicitadas.	De primero a tercer grado: Identificación de las ideas principales de un texto simple, con la estructura básica de introducción desarrollo y conclusión.
Nivel 2: Identificación y establecimiento de relaciones entre las ideas expuestas en el texto para desarrollar las tareas solicitadas.	Cuarto año: Establecimiento de relaciones entre las ideas principales o de un mismo texto. Quinto año: Establecimiento de relaciones entre las ideas principales o de un mismo texto. (realidad-ficción, hechos-opiniones, información relevante-información accesoria) y la identificación de las intenciones del autor según las pautas dadas. Sexto año: Establecimiento de relaciones entre las ideas desarrolladas en un mismo texto y se inicia con el diálogo diferentes textos y voces.
Nivel 3:	No se incluye en los programas de estudio
Nivel 4:	No se incluye en los programas de estudio
Nivel 5:	No se incluye en los programas de estudio
Nivel 6:	No se incluye en los programas de estudio

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE 2022 y MEP, 2013 y 2014.

Tal y como se puede observar las habilidades de lectura comprensiva desarrolladas en la educación primaria costarricense corresponden a los dos primeros niveles de evaluación de PISA. Dado este contexto, la educación primaria y la secundaria deberán asumir con más

profundidad y secuencialidad la enseñanza de la lectura comprensiva, proveyendo al estudiantado de materiales didácticos adecuados y de una mediación pedagógica eficaz.

Correspondencia parcial entre la prueba PISA y los programas oficiales de Español: ausencia de complejidad en los conocimientos evaluados

A continuación, se analiza el componente didáctico referido a los conocimientos necesarios evaluados en PISA 2022 y los contemplados en los programas oficiales de español en primaria. Se detallan las estrategias de comprensión textual que constituyen los conocimientos necesarios para que el alumnado tenga éxito en el logro de lo requerido en cada nivel valorado en PISA y, por otra parte, los conocimientos necesarios enunciados en los programas de español (MEP, 2013 y 2014) para lograr los objetivos propuestos en cada año.

Cuadro 11

Conocimientos necesarios evaluados en la competencia lectora en PISA 2022, según nivel de desempeño.

Nivel de desempeño	Conocimientos necesarios
1A	-Estrategias para reconocer el tema principal o el propósito del texto sobre un tema familiar.
	-Estrategias para reconocer la idea principal en textos breves con pistas explícitas.
	-Estrategias para realizar asociaciones simples entre la información de un texto y los conocimientos previos del lector.
	-Estrategias para seleccionar información a partir de una indicación simple.
	-Estrategias para localizar información en textos cortos.
1B	-Estrategias para comprender la temática global de un texto.
	-Estrategias para reproducir la información explícita de un texto simple.
	-Estrategias para distinguir entre información relevante y accesoria.
	-Estrategias para diferenciar entre la información explícita en un texto y la apreciación personal sobre esa información.

Nivel de desempeño	Conocimientos necesarios
	-Estrategias para establecer asociaciones entre la información aportada por un texto y el punto de vista personal.
1C	-Estrategias para comprender el contenido global de textos breves. -Estrategias para definir un propósito para la lectura por realizar. -Estrategias para leer con una fluidez y en un tiempo acorde con el texto objeto. -Estrategias para comprender y expandir el vocabulario básico.
2	-Estrategias para identificar o elaborar la idea principal de un texto. -Estrategias básicas para establecer comparaciones en segmentos de un mismo texto o textos distintos. -Estrategias para localizar información textual. -Estrategias para diferenciar entre el propósito general del texto y los detalles que se incluyen en la secuencia textual objeto de estudio. -Estrategias para comprender los elementos paratextuales y su importancia en la comprensión textual. -Estrategias para reconocer las afirmaciones enunciadas en un texto y las posibles razones que las sustentan.
3	-Estrategias para organizar la información literal de un texto escrito. -Estrategias para identificar las ideas explícitas o literales desarrolladas en un texto único o múltiples textos. -Estrategias para identificar e integrar el contenido de un texto con el fin de realizar inferencias, según la tarea solicitada. -Estrategias para identificar y elaborar la idea principal de un texto. -Estrategias para comprender la relación entre textos de una misma página. -Estrategias para identificar matices en los puntos de vista de diferentes textos al tratar un tema similar.

Nivel de desempeño	Conocimientos necesarios
4	<p>-Estrategias para interpretar el significado de una palabra o frase consignada en un texto de una misma página.</p> <p>-Estrategias para realizar comparaciones de información y contraste de puntos de vista de varios autores, basándose en información explícita.</p> <p>-Estrategias para identificar las características de un tema u objeto determinado para poder realizar las acciones de comparar, contrastar o categorizar información.</p> <p>-Estrategias para conceptualizar y comprender el concepto de sutilezas del lenguaje.</p> <p>-Estrategias para interpretar un segmento textual a partir de la comprensión global de todo el documento.</p> <p>-Estrategias para realizar la formulación de categorías ad hoc y su uso al realizar comparaciones y plantear inferencias basadas en múltiples fuentes.</p> <p>-Estrategias para establecer relaciones entre declaraciones específicas sobre un tema y la postura o conclusión de una persona sobre este.</p> <p>-Estrategias para comprender cuáles son las tácticas usadas por los autores para transmitir sus ideas: títulos, ejemplos, ilustraciones, gráficos, cuadros, etc.</p> <p>-Estrategias para identificar y establecer la diferencia entre la secuencia temática o las declaraciones específicas de un tema y la postura o conclusión de una persona sobre este.</p> <p>-Estrategias para el manejo de información textual que contiene informaciones indirectas o implícitas.</p>
5	<p>-Estrategias para identificar cuál es la información relevante en un texto.</p> <p>-Estrategias para establecer relaciones entre contenido y propósito.</p> <p>-Estrategias para distinguir entre hechos y opiniones en un texto.</p>

Nivel de desempeño	Conocimientos necesarios
	<p>-Estrategias para distinguir entre información neutral y posibles sesgos debido a la posición del autor y evidenciados de forma explícita e implícita.</p> <p>-Estrategias para distinguir entre la comparación y el contraste en información textual.</p> <p>-Estrategias para producir hipótesis a partir de una información específica.</p> <p>-Estrategias para valorar críticamente, según indicadores específicos, un texto leído.</p> <p>-Estrategias para identificar la fiabilidad de las ideas desarrolladas en un texto.</p>
6	<p>-Estrategias para comprender el significado y función de la intertextualidad.</p> <p>-Estrategias para el reconocimiento de información implícita y explícita.</p> <p>-Estrategias de comprensión de lectura: reconocer la secuencia argumentativa para el desarrollo de las ideas en un texto, identificación de tesis y argumentos que la sustentan, identificación de relaciones de causa-efecto y a la inversa, dominio de vocabulario sobre la temática por leer.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE 2022.

Tal como puede comprobarse el estudiantado que se ubique en el nivel 6 en la prueba PISA deberá dominar alrededor de 45 estrategias de trabajo, que le permitan interactuar con textos que posean múltiples niveles de dificultad.

A continuación, se agrupan los conocimientos necesarios de los programas de español, por año escolar. Dicho de otra manera, este listado está conformado por los conocimientos didácticos que el docente debe saber enseñar para que el alumnado logre trabajar con los textos en los niveles requeridos por los programas de estudio.

Cuadro 12

Conocimientos necesarios considerados en los Programas de Estudios de Español de I y II Ciclos

Año	Conocimientos necesarios
1	<p>-Estrategias para establecer correspondencia entre fonemas y grafemas.</p> <hr/> <p>-Estrategias para dominar el principio alfabético y leer con fluidez palabras, oraciones y textos básicos.</p> <hr/> <p>-Estrategias para comprender las ideas centrales del texto por el docente.</p> <hr/> <p>-Estrategias para extraer el significado del vocabulario leído.</p> <hr/> <p>-Estrategias para interpretar de oraciones y textos breves.</p> <hr/> <p>-Estrategias para leer palabras, oraciones y textos básicos con precisión.</p>
2	<p>-Estrategias para leer palabras, oraciones y textos con precisión.</p> <hr/> <p>-Estrategias para hacer una lectura fluida de oraciones y textos.</p> <hr/> <p>-Estrategias para leer en voz alta con una adecuada pronunciación, proyección, articulación y ritmo.</p> <hr/> <p>-Estrategias para comprender las ideas fundamentales de un texto leído.</p> <hr/> <p>-Estrategias para identificar las secuencias narrativas, descriptivas, expositivas e informativas en un texto dado.</p>
3	<p>-Estrategias para inferir el conocimiento del vocabulario al leer.</p> <hr/> <p>-Estrategias para reconocer estructura, género y tipología de los textos leídos (cuentos, poemas, fábulas, leyendas, teatro, textos informativos, expositivos y descriptivos).</p> <hr/> <p>-Estrategias para seleccionar la información pertinente y su identificación mediante el subrayado, comentario y resumen.</p> <hr/> <p>-Estrategias para elaborar resúmenes a partir de la identificación de las ideas principales de un texto.</p> <hr/> <p>-Estrategias para escribir un comentario de un texto a partir del análisis de las ideas del autor.</p>

Año	Conocimientos necesarios
	<p>-Estrategias para reconocer y utilizar los predictores de lectura (título, subtítulos, portada, prólogo, índice, cuerpo del libro, nombre del autor, encabezado, dedicatoria y epígrafe).</p> <p>-Estrategias para usar el diccionario para ampliar el vocabulario y comprender el significado preciso de las palabras en diferentes contextos.</p> <p>-Estrategias para una vez reconocidas las ideas expresadas por el autor, evaluar el contenido u otro aspecto del texto.</p> <p>-Estrategias inferenciales: pistas contextuales, conexiones entre diferentes partes del texto, realización de predicciones y planteamiento de preguntas.</p> <p>-Estrategias para identificar las ideas principales de un texto y realizar inferencias a partir de su comprensión.</p> <p>-Estrategias para reconocen y construir argumentaciones a partir de un texto.</p>
4	<p>-Estrategias para distinguir los diferentes tipos textuales, incluyendo textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, literarios y no literarios, así como sus características y estructuras.</p> <p>-Estrategias para establecer relaciones entre la lectura y las experiencias de vida.</p> <p>-Estrategias para asociar los temas leídos previamente con las nuevas experiencias lectoras.</p> <p>-Estrategias para distinguir entre ideas relevantes e irrelevantes en un texto leído, según criterios preestablecidos.</p> <p>- Estrategias para reconstruir textos literarios, tanto oralmente como por escrito, basándose en conocimientos previos y las nuevas experiencias lectoras.</p> <p>-Estrategias para relacionar las ideas leídas en diversas fuentes con los conocimientos previos.</p>

Año	Conocimientos necesarios
	-Estrategias para consultar bibliografía adecuada para ampliar algún aspecto de un tema leído.
5	<p>-Estrategias para establecer la secuencia de ideas principales desarrolladas en un texto y para la realización de la poda de las ideas complementarias (explicaciones, ejemplos, anécdotas, etc.)</p> <p>-Estrategias para identificar en un texto las ideas principales que sustentan explicaciones, exposiciones, argumentaciones, etc.</p> <p>-Estrategias para establecer relaciones entre el conocimiento previo y el contenido leído, a fin de lograr la comprensión global del texto.</p> <p>-Estrategias para establecer relaciones entre los conocimientos previos del lector y las características del texto, a fin de establecer relaciones de implicación y causalidad.</p> <p>-Estrategias para identificar información implícita y explícita en un texto leído.</p> <p>-Estrategias para plantear hipótesis en el proceso de comprensión textual.</p> <p>-Estrategias para plantear hipótesis sobre el contenido de un texto mayor, a partir de la lectura de un segmento.</p> <p>-Estrategias para comparar dos temas o conceptos en cierta medida similares, a partir de sus similitudes.</p> <p>-Estrategias para distinguir entre: realidad-ficción, hechos-opiniones, información relevante-información accesoría.</p> <p>-Estrategias para justificar la posición personal o las ideas que se asumen con evidencias textuales.</p> <p>-Estrategias para identificar las ideas principales en diferentes tipos de texto y realizar una valoración crítica sobre estas.</p>

Año	Conocimientos necesarios
6	<p>-Estrategias para comprender la lectura literaria: relaciones entre las posiciones ideológicas del autor con las del lector, relación entre los conflictos presentados en el mundo literario y los conflictos que vive el lector, semejanzas entre los comportamientos de los personajes del mundo literario y las de las personas lectoras.</p>
	<p>-Estrategias para identificar información explícita relevante en diferentes textos.</p>
	<p>-Estrategias para relacionar el contenido leído con los conocimientos previos del lector.</p>
	<p>-Estrategias para establecer relaciones entre los conocimientos del lector y temas leídos, en especial la temporalidad, los componentes ideológicos y socioculturales.</p>
	<p>-Estrategias para identificar ideas principales, problemas y argumentos en textos argumentativos.</p>
	<p>-Estrategias para identificar la secuencia de ideas y postura del autor en textos expositivos y argumentativos.</p>
	<p>-Estrategias para comprender la estructura de un texto argumentativo e identificar el tema, la tesis y los argumentos.</p>
	<p>-Estrategias para crear contraargumentos a partir de la identificación del tema, problema y argumentos presentados en texto argumentativo, con el fin de debatir la posición de un autor.</p>
	<p>-Estrategias para realizar inferencias y plantear hipótesis sobre la posición del autor en textos argumentativos y expositivos.</p>
	<p>-Estrategias para realizar inferencias (planteamiento de hipótesis, analogías, conclusiones, conjeturas) que permitan captar el sentido global del texto.</p>

Año	Conocimientos necesarios
	-Estrategias para realizar relaciones textuales conducentes al planteamiento de predicciones, hipótesis, analogías y contrastes entre la información textual y los aportes del lector.
	-Estrategias para establecer relaciones comparativas y de contraste, por ejemplo, de causa-efecto.
	-Estrategias para la comprensión del vocabulario desconocido, mediante el uso del contexto textual.
	-En textos literarios, estrategias para establecer conjeturas a partir del comportamiento de los personajes.
	-Estrategias para relacionar las ideas del texto leído con las de otros textos leídos previamente.
	-Estrategias para establecer asociaciones entre un mismo concepto planteado en diferentes textos.
	-Estrategias para plantear nuevos textos a partir de la experiencia personal y la lectura de documentos sobre la misma temática, pero abordados con perspectivas distintas.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2013 y 2014.

Las estrategias expuestas constituyen los contenidos curriculares que debe trabajar el docente con material textual variado, con diferente extensión, nivel de dificultad y adecuado a las estrategias objeto de estudio en cada año escolar.

Al comparar entre las estrategias que evalúa PISA 2022 y lo que según el planteamiento oficial se enseña en las aulas, se da únicamente una correspondencia parcial. La razón es porque en la enseñanza de las estrategias de lectura se utiliza como material básico el texto y en la propuesta oficial no hay señalamiento sobre su complejidad (básica, moderada, alta), extensión y variabilidad de estos materiales de lectura. Dicho de otra manera, el nivel de análisis para trabajar con la inferencia temática de un texto de un tema familiar es distinto del realizado en uno sobre un tema poco explorado por el escolar.

Tareas evaluadas en la competencia lectora incluyen temas poco familiares y de complejidad creciente para el estudiantado costarricense

Este componente didáctico se refiere a las actividades o a las acciones que debe hacer el estudiante con los textos leídos. La información consignada en los cuadros 9 y 10 se extrajo lo especificado en cada nivel de lectura de PISA 2022 y de lo sugerido en los Programas de Estudios de Español (MEP, 2013 y 2014). Seguidamente se detalla el cuadro elaborado con la información de PISA.

Cuadro 13

Tareas de lectura solicitadas al estudiantado en la prueba PISA 2022, según el nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Tareas solicitadas
1A	-A partir de indicaciones simples y explícitas el lector debe reconocer la idea principal de textos breves. -Seleccionar la información solicitada al leer un texto breve. - Comprender el contenido global de un texto. -Después de leer un texto simple debe establecer relaciones entre la información textual y sus conocimientos previos.
1B	-Reproducir el significado literal de un texto leído. -Explicar el contenido de un texto y seleccionar las ideas más representativas o relevantes. -Diferenciar, después de leer, entre ideas relevantes y accesorias.
1C	-Reproducir el significado literal de un texto breve. -Definir el propósito de la lectura de un texto breve. -Explicar y comprender el vocabulario presente en textos breves.
2	-Localizar información textual a partir de las indicaciones dadas, por ejemplo, preguntas de diferente nivel. -Identificar la idea principal explícita en párrafos o textos breves. -Redactar la idea principal implícita en párrafos o textos breves.

Nivel de desempeño	Tareas solicitadas
	<p>-Realizar un comentario de un texto a partir de la comprensión de las ideas desarrolladas.</p> <hr/> <p>-Localizar afirmaciones y su justificación o razones que las sustentan.</p> <hr/> <p>-Realizar comparaciones con la utilización de conocimientos externos, recurriendo a la experiencia personal y a las actitudes del lector</p>
3	<p>-Demostrar la comprensión detallada de un texto que trata sobre un tema familiar.</p> <hr/> <p>-Demostrar la comprensión básica del contenido de un texto menos familiar.</p> <hr/> <p>-Interpretar el significado de una palabra o frase consignada en un texto de una misma página y cuya definición no es explícita.</p> <hr/> <p>-Establecer relaciones en varios segmentos de información, según los criterios indicados.</p> <hr/> <p>-Buscar información según las pautas indicadas, por ejemplo, localizar información que no está en una posición inicial u oscurecida por está la presencia de distractores.</p> <hr/> <p>-Reflexionar sobre el contenido de un pequeño grupo de textos para reconocer relaciones entre la información y determinar las diferencias en los puntos de vista enunciados.</p> <hr/> <p>- Generar explicaciones, comparar y evaluar algún aspecto solicitado sobre un texto.</p> <hr/> <p>-Identificar las ideas principales de un texto y los detalles que no serían necesarios para elaborar un resumen.</p>
4	<p>-Leer con comprensión textos extensos, en el contexto de un texto o múltiples textos.</p> <hr/> <p>-Hacer comparaciones y plantear, inferencias con textos múltiples a partir de la definición de categorías ad hoc.</p>

Nivel de desempeño	Tareas solicitadas
	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar en un texto extenso las ideas o declaraciones específicas respecto de la postura del autor sobre ese tema. -Utilizar las estrategias de organización y explicación de la información textual para la comprensión (títulos, ejemplos, ilustraciones, gráficos, cuadros, etc.). -Evaluar la fiabilidad de un texto a partir de la identificación de criterios objetivos. -Identificar la información indirecta e implícita en un texto complejo. -Buscar, localizar e integrar información específica en textos complejos. -Comparar y contrastar informaciones de distinto tipo en textos múltiples. --Generar inferencias basadas en la relevancia de la información objetivo. - Retener información textual de tareas previas para el desarrollo de otras posteriores. -Identificar y establecer la diferencia entre la secuencia temática o las declaraciones específicas de un tema y la postura o conclusión de una persona sobre este.
5	<ul style="list-style-type: none"> -Producción o evaluación crítica de hipótesis a partir de información específica. -Distinción entre contenido, propósito, hechos y opiniones en textos complejos. -Respuesta a preguntas indirectas, a partir del establecimiento de la relación entre la pregunta y una o varias piezas de información distribuidas en el texto o textos. -Planteamiento de conclusiones sobre la fiabilidad de las afirmaciones o conclusiones ofrecidas en un texto. - Evaluación de la neutralidad y el sesgo basándose en pistas explícitas o implícitas relacionadas tanto con el contenido como con la fuente de la información. -Reconocer en un texto extenso conceptos abstractos y difíciles de identificar. -Comparar y contrastar información.

Nivel de desempeño	Tareas solicitadas
6	<ul style="list-style-type: none">-Manipular información que está integrada e indirectamente relacionada con la tarea solicitada.-Generar inferencias a partir de textos distantes para determinar cómo puede usarse la información.-Contextualizar la lectura considerando criterios externos: relación entre fuente y contenido.-Diseñar planes o esquemas de trabajo con criterios apegados a la tarea requerida, para obtener la información que se desea combinar o contrastar, según sea el caso.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE, 2022.

Las tareas que debe desarrollar el estudiantado en la prueba corresponden a las estrategias que deben dominar, según el cuadro 9, al pasar de un nivel a otro. Es evidente que **los niveles del tres al seis exigen el trabajo con temas poco familiares y de complejidad creciente** y, por tanto, ajenos a la realidad de los escolares, buscando así el despliegue de estrategias inferenciales a partir de los datos que provee el universo textual.

Por su parte, los programas de estudio de español solicitan que el estudiantado demuestre la comprensión textual a partir del dominio de la lectura fluida, dada su alta correlación con la comprensión lectora. Además, se direccionan las tareas hacia la lectura independiente, el reconocimiento de las estructuras textuales, la evidencia de la comprensión mediante la oralidad, la estrategia básica de comprensión: reconocimiento de las ideas principales y la lectura inferencial en relación con el diálogo entre ideas de un mismo texto (causa-efecto, hechos-opiniones, etc.). A continuación, el cuadro por año escolar.

Cuadro 14

Tareas de lectura solicitadas al estudiantado en los Programas de Estudio de Español de I y II Ciclos, según el año escolar

Año	Tareas solicitadas al estudiantado
1	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de letras, sílabas, palabras, oraciones y textos breves literarios e informativos. -Lectura de letras, palabras y oraciones con precisión. -Identificar detalles claves, ideas o sucesos en un texto. -Determinar el significado del vocabulario de acuerdo con el contexto de la lectura. -Interpretar el sentido de oraciones y textos breves.
2	<ul style="list-style-type: none"> -Leer voz alta con fluidez. -Reconocer las características y estructura de diferentes secuencias textuales (expositivos, narrativos, informativos y descriptivos). -Identificar el significado del vocabulario de acuerdo con el contexto de la lectura. -Identificar ideas centrales, elementos y sucesos en un texto leído.
3	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar análisis textual a nivel literal: reconocimiento de ideas principales de un texto leído. -Realizar análisis textual a nivel inferencial: predicciones, plantear preguntas al autor y valorar la veracidad de lo informado. -Leer en voz alta con dominio de precisión lectora, comprensión y fluidez. -Leer variedad de tipos de textos y géneros literarios. -Participar en la discusión de textos. -Responder a preguntas sobre el significado del texto leídos (los personajes, el tema, el tono y la estructura). -Justificar, de forma oral, de las respuestas a las preguntas planteadas sobre un texto leído. -Leer de forma independiente de textos de interés personal.

Año	Tareas solicitadas al estudiantado
	<p>-Comprender de forma profunda los textos leídos con la identificación de estructuras textuales, el propósito del autor, la validez de las argumentaciones o ideas presentadas.</p> <hr/> <p>-Utilizar recursos de apoyo para informarse sobre temáticas de interés (diccionarios, enciclopedias, sitios web confiables y otras fuentes de información).</p> <hr/> <p>-Recibir retroalimentación para mejorar el desempeño en lectura comprensiva.</p>
4	<p>-Leer textos variados y relevantes para el estudiantado.</p> <hr/> <p>-Participar en diálogos reflexivos sobre los textos leídos.</p> <hr/> <p>-Leer de forma independiente.</p> <hr/> <p>-Identificar ideas principales y diferenciar entre ideas relevantes e irrelevantes a partir de una directriz dada.</p> <hr/> <p>-Realizar ejercicios de reconstrucción textual.</p> <hr/> <p>-Mostrar gusto y disfrute por la lectura de obras literarias.</p> <hr/> <p>-Utilizar diversas fuentes informativas (bibliotecas, internet y entrevistas).</p> <hr/> <p>-Informarse sobre temas de interés personal.</p> <hr/> <p>-Participar en discusiones sobre textos leídos en que se tratan diferentes realidades, contextos, ideologías, etc.</p>
5	<p>-Buscar información en diferentes formatos: físico y digital.</p> <hr/> <p>-Identifica la secuencia temática de los textos para generar: resúmenes, síntesis, fichas de lectura, mapas conceptuales.</p> <hr/> <p>-Analizar textos literarios en los que se realicen tareas como: relaciones con las experiencias del lector, reconocimiento de conflictos, comportamientos e ideologías presentes.</p> <hr/> <p>-Comparar y relacionar ideas provenientes de diferentes textos.</p> <hr/> <p>-Establecer relaciones de contraste en textos expositivos: semejanzas y diferencias en temas tratados y relaciones de causa-efecto.</p>

Año	Tareas solicitadas al estudiantado
6	<ul style="list-style-type: none">-Leer en voz alta con un nivel de fluidez que permita la comprensión global del texto.-Analizar textos literarios en los que se realicen tareas como: relaciones con las experiencias del lector, reconocimiento de conflictos, comportamientos e ideologías presentes.- Elaborar resúmenes, esquemas, síntesis, mapas conceptuales, gráficos, figuras, mapas pictóricos e historietas gráficas, líneas del tiempo, entre otros en diversos tipos de textos.-Aplicar estrategias de interpretación para captar el sentido global del texto.-Formular opiniones y establecer relaciones de causa-efecto, deducciones y conclusiones de un texto leído.-Identificar las ideas relevantes y relacionarlas con los detalles e información que contiene el texto leído.- Identificar palabras claves que permitan realizar inferencias textuales.-Deducir información implícita en los textos leídos.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP 2012 y 2013.

Complejidad de competencia lectora evaluada en PISA sobrepasa lo proyectado en la primaria

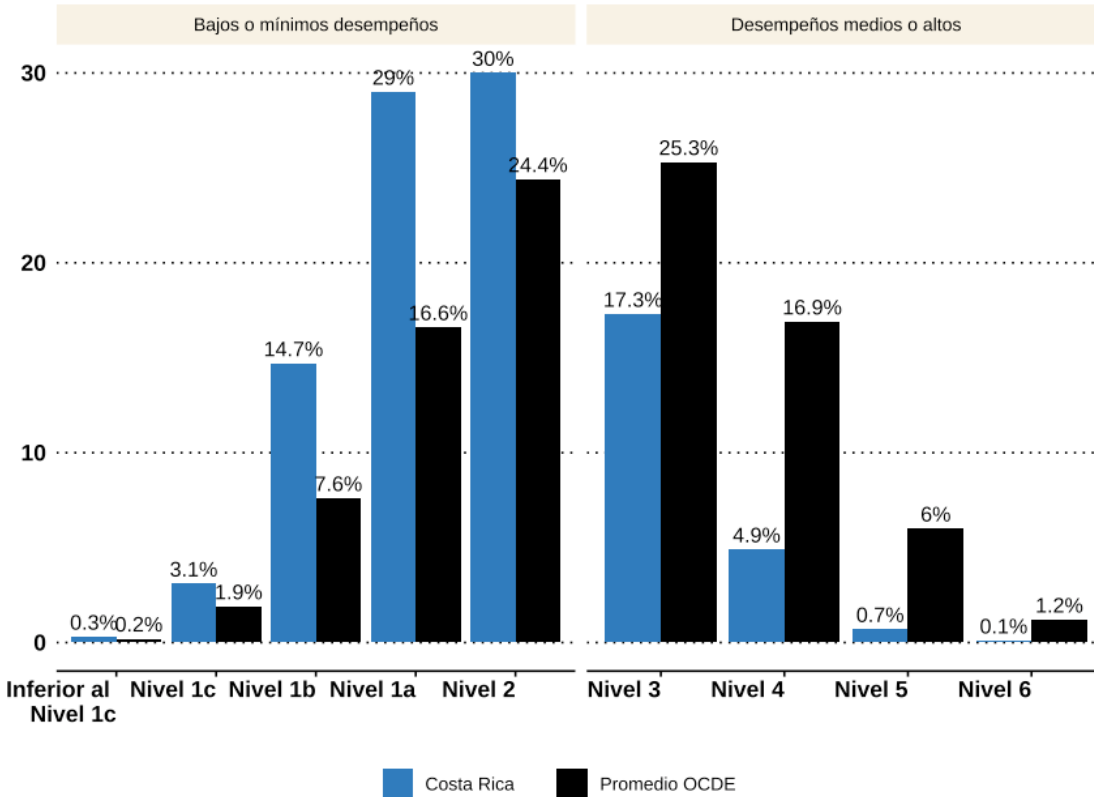
Al retomar la pregunta con que inicia este apartado, ¿Cuál es la relación entre las competencias o habilidades desarrolladas en lectura comprensiva en la educación primaria costarricense (MEP, 2013-2014) y las habilidades del proceso de lectura valoradas en la prueba PISA, en cada uno de los niveles consignados?, **se demuestra que el nivel de dificultad de la prueba PISA sobrepasa lo proyectado para la educación primaria costarricense.**

En concordancia con lo anterior, según se observa en el siguiente gráfico, desde que el país ha participado en estas evaluaciones, la proporción de estudiantes ubicados en los más altos niveles de desempeño (5 y 6) es prácticamente nula, mientras que en promedio los países de

la OCDE apenas alcanzan una proporción del 6% en el quinto nivel y del 1% en el sexto. El nivel 3 solamente fue alcanzado por el 17%, mientras que el nivel 4, solo por 5%.

Gráfico 1

Porcentaje de estudiantes en la prueba PISA de competencia lectora, según el nivel de desempeño 2022



Fuente: Barquero, 2024.

Ante el presente panorama y los resultados de la prueba PISA en sus diferentes ediciones que indican niveles de desempeño básicos para la población costarricense, cabría abrir un espacio de diálogo país para proponer ajustes en los programas de primaria y secundaria y plantear indicadores de avance en el proceso de lectura que contemplen, al menos: el material de lectura, las habilidades requeridas para el estudiantado, las estrategias que se deben enseñar y las tareas que debe saber hacer el estudiantado.

Vacíos críticos en la enseñanza de habilidades básicas de lectura demandan una intervención urgente en la mediación docente

Más allá de la correspondencia parcial entre los programas de Español en la Educación Primaria y las competencias lectoras evaluadas en PISA, el país enfrenta un desafío urgente y estratégico: fortalecer las estrategias de mediación pedagógica en el aula para mejorar el desempeño lector de los estudiantes. La enseñanza de la lectura no solo depende de los contenidos curriculares, sino también de las estrategias docentes que permiten desarrollar habilidades progresivas y sostenibles a lo largo del proceso educativo.

Para aproximarse a la implementación de estrategias de mediación en el aula, se realizó una encuesta representativa a docentes de Educación Primaria con el objetivo de conocer sus prácticas en la enseñanza del proceso de lectura ante un episodio crítico. Se exploraron los aspectos fundamentales: el desarrollo de la fluidez lectora y la identificación de ideas principales, así como las estrategias empleadas para la lectura inferencial a partir de una relación de causa y efecto, tal como se señaló en la sección metodológica de esta investigación.

El objetivo de este enfoque fue obtener una aproximación cualitativa a las prácticas docentes, dado a que no fue posible realizar una observación directa en el aula. Los resultados son contundentes. Las respuestas reflejan deficiencias en la enseñanza progresiva de la lectura, lo que impacta directamente la capacidad de los estudiantes para desarrollar competencias lectoras avanzadas. La fluidez y la identificación de ideas principales no se trabajan de manera estructurada, lo que fragmenta el proceso lector y obstaculiza el acceso a niveles superiores de comprensión. Además, la enseñanza de la lectura inferencial carece de estrategias específicas que permitan a los estudiantes construir significados más allá de la información explícita del texto.

Si las habilidades del proceso de lectura no se trabajan de manera progresiva y estructurada en la Educación Primaria, los estudiantes no solo enfrentarán dificultades para desarrollar una comprensión profunda de los textos, sino que también verán limitado su desempeño en evaluaciones internacionales como PISA. La falta de estrategias de mediación docente efectivas para fortalecer la fluidez, la identificación de ideas principales y la inferencia impide que los

estudiantes alcancen niveles de competencia lectora que les permitan interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre la información. Sin una intervención adecuada, la brecha en el rendimiento lector seguirá persistiendo, afectando el desarrollo académico y las oportunidades futuras de los estudiantes.

Conocimiento docente limitado sobre el proceso de lectura y escaso dominio de estrategias de mediación para fortalecer habilidades básicas

Los resultados de la encuesta evidencian que los docentes de Educación Primaria, según la muestra analizada, tienen un conocimiento limitado sobre el proceso de lectura y carecen de estrategias efectivas para fortalecer habilidades fundamentales como la fluidez lectora y la identificación de ideas principales. Si bien enfatizan la comprensión, dejan de lado la fluidez, lo que fragmenta la enseñanza de la lectura y afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

La lectura es un proceso complejo que involucra varias etapas progresivas: la decodificación (reconocimiento de palabras y correspondencia fonema-grafema), la fluidez lectora (precisión, velocidad y prosodia) y la comprensión lectora (capacidad de extraer información presente en el texto y extraer significados, capacidad de interpretar y de construir otro texto a partir del texto leído).

Cada una de estas etapas se construye sobre la anterior; por ello, la fluidez no es una habilidad aislada, sino un puente que permite a los estudiantes centrar sus recursos cognitivos en la comprensión. Sin embargo, los resultados de las personas docentes encuestadas muestran que la enseñanza de la fluidez no se prioriza de manera explícita, lo que limita el progreso del desempeño lector de los estudiantes.

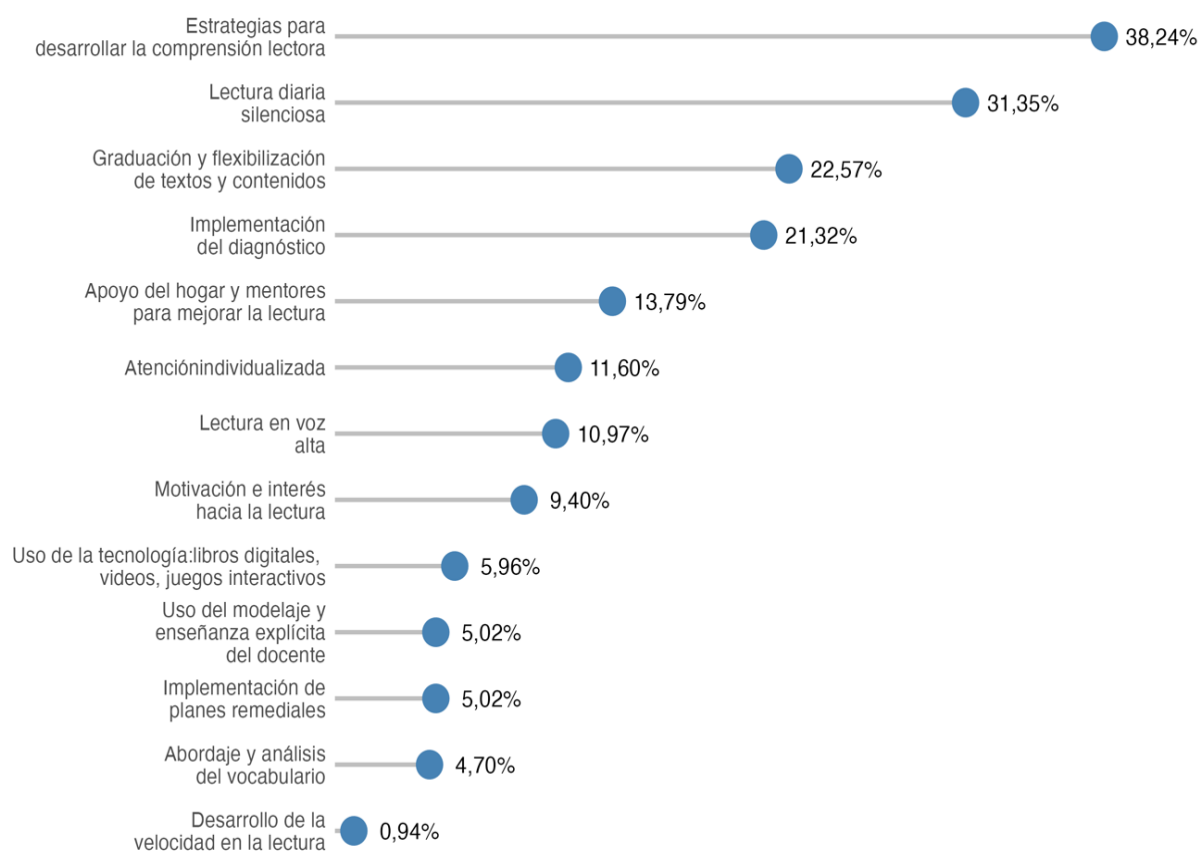
Cuando se les consultó sobre cómo abordar la dificultad de los estudiantes para identificar ideas principales y mejorar su fluidez, la mayoría de los docentes enfocó sus respuestas en estrategias de comprensión lectora (38,24%) y lectura silenciosa (31,35%), gráfico 2. Aunque estas estrategias pueden contribuir a la identificación de ideas principales, no son suficientes

para mejorar la fluidez, ya que esta requiere instrucción directa mediante prácticas repetitivas y modeladas.

Por el contrario, el desarrollo de la velocidad lectora fue mencionado solo por el 0,94% de los docentes, y estrategias clave como el modelaje y la enseñanza explícita del docente apenas alcanzaron un 5,02%. Estas cifras reflejan un conocimiento limitado sobre cómo se enseña el proceso de lectura.

Gráfico 2

Distribución de docentes según las estrategias empleadas para mejorar la fluidez la identificación de ideas principales. 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta a docentes de primaria en 2024.

La fluidez lectora no se adquiere solo con la práctica general de lectura, sino que requiere estrategias específicas y sistemáticas, tales como la lectura en voz alta guiada (el docente modela la lectura fluida, enfatizando la precisión, velocidad y prosodia, para que los estudiantes imiten el ritmo y la entonación adecuados), lectura repetida (los estudiantes leen el mismo texto varias veces para mejorar su reconocimiento automático de palabras y su velocidad, lectura en parejas (el lector más avanzado apoya en la entonación, velocidad y otros aspectos) y el uso de textos graduados (se presentan textos con estructuras progresivas en dificultad, asegurando que los estudiantes avancen en niveles de fluidez sin frustración). Sin una enseñanza explícita de la fluidez, los estudiantes pueden desarrollar dificultades que afecten directamente su capacidad para comprender los textos de manera competente.

Por otro lado, la identificación de ideas principales es una habilidad que requiere de instrucción específica sobre la identificación de información textual, razón por la que se requiere el uso de organizadores gráficos (diagramas para visualizar la estructura del texto), preguntas guiadas (formular preguntas antes, durante y después de la lectura para promover la reflexión sobre el contenido), paráfrasis de segmentos específicos, análisis del título, la poda de detalles (ejemplos, anécdotas, temas secundarios) y orientación para identificar información clave y accesoria con ayuda de preguntas del docente.

Las limitaciones detectadas tienen consecuencias graves en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y su competencia lectora. Obviar la fluidez lectora como una competencia basal desestima la importancia de liberar los recursos cognitivos en la decodificación de palabras, impidiéndoles acceder con rapidez y precisión a la información escrita. Por otro lado, sin la habilidad de identificar ideas principales, los estudiantes carecen de las herramientas básicas para utilizar la información leída para realizar procesos de comprensión superiores como el análisis, la síntesis, la confrontación o contraste de ideas entre diferentes fuentes y asumir posiciones ante un tema de estudio.

Ante el presente panorama, es necesario que se asuma una educación de la competencia lectora estructurada, progresiva y diferenciada, según sea el género textual que se aborde, a fin de alcanzar las metas curriculares propuestas. La capacitación docente se sitúa en una posición estratégica para lograr los retos presentes y futuros.

Empleo insuficiente de estrategias de mediación que conducen a la lectura interpretativa y profunda

La lectura inferencial es aquella que posibilita el establecimiento de relaciones entre los conocimientos culturales y sociales que posee el lector y la información presente en el texto leído, con el fin de acceder a los significados implícitos, formular hipótesis sobre diferentes aspectos, p.e. el tratamiento de la información, el grado de generalidad o especificidad de las ideas expresadas, o el tipo de posición ideológica o teórica asumida por el autor, entre otros procesos. Indudablemente, esta forma de comprender el texto permite leer avanzar a un nivel de comprensión mayor: la lectura crítica y evaluativa, mediante la que se contrasta, compara, asume posiciones, disiente, comparte y crea opinión informada. Tanto la lectura inferencial como la crítica y evaluativa constituyen una aspiración para la educación costarricense, pero los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales son alejan significativamente de esta meta educativa.

Avanzar hacia la lectura inferencial implica que el profesorado está seguro de que los escolares han automatizado con un 100% de logro el código alfabético y, por tanto, leen en una velocidad que les permite comprender la información textual, mediante la identificación de la información consignada en los textos. Estos aspectos constituyen el cimiento del proceso de lectura comprensiva. Si el estudiantado no identifica las ideas principales y complementarias de un texto es imposible avanzar hacia niveles superiores.

Si bien el contenido curricular comprensión de lectura está presente en el programa de estudio, a lo largo de toda la escolaridad, pareciera que no se asume en la mediación pedagógica como proceso recursivo y, con frecuencia, privan los contenidos específicos de cada año escolar. La recursividad, tal como la conceptualiza Ciurana y Mota (2003), citados Pérez y Siso (2007) “constituye un proceso cuyos productos son necesarios para la propia

producción del proceso; donde los estados finales son fundamentales para generar los estados iniciales. (...) En términos concretos podemos decir que la lectura y la escritura son en esencia procesos recursivos, porque dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento en espiral que toma de lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo, que a su vez será la génesis de otros discursos.” (p.107).

En este contexto, los pasos imprescindibles en el tránsito de lectura inicial a la competencia lectora proyectada en el currículo escolar, trascienden los grados escolares, dicho de otra manera, el punto de partida debe ser el nivel de conocimiento del escolar y no la homogenización de los estados iniciales, como si se supusiera que todos los escolares la misma condición para iniciar un proceso uniforme y no uno recursivo.

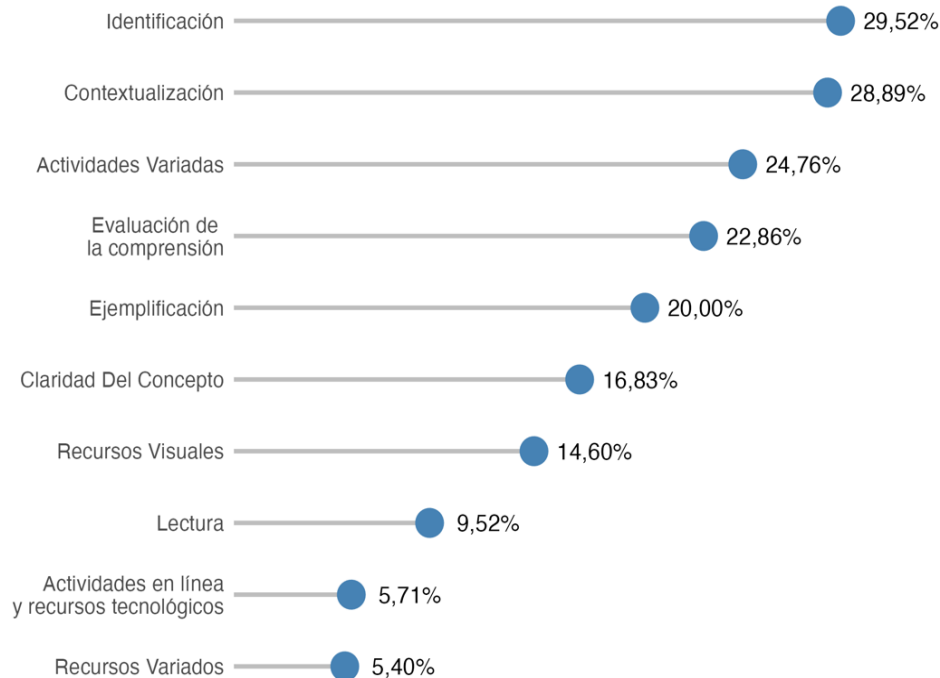
Las implicaciones de la enseñanza de la lectura comprensiva como proceso recursivo señalan que el profesorado debe conocer la didáctica del proceso de lectura y adecuarlo a los puntos de partida de cada niño. Proceso que no se logró constatar en el profesorado encuestado. Es evidente que no se asume el proceso ni se valora la importancia de consolidar los conocimientos y habilidades previos para avanzar hacia niveles que requieren de estos cimientos. Dicho de otra manera, sin lectura fluida no es posible asumir procesos de comprensión complejos.

Por otra parte, los datos evidencian que los docentes hacen un paralelo entre identificación de información y contextualización o cercanía de la temática con el mundo infantil con el logro de la comprensión lectora, asumiendo un nivel básico en el proceso de lectura: las estrategias más mencionadas por los docentes son identificación (29.52%) y contextualización (28.89%), lo que sugiere que siguen enfatizando habilidades más básicas de comprensión, sin mencionar otras cercanas al nivel inferencial.

Por otro lado, el bajo porcentaje de menciones relativas a recursos relacionadas con el uso de organizadores visuales (14.60%), lectura (9.52%), actividades en línea o mediadas por la tecnología (5.71%) y otros recursos variados (5.40%) evidencia que la variedad no es una constante en la promoción de la lectura inferencial.

Gráfico 3

Distribución de docentes según las estrategias empleadas para mejorar la fluidez la identificación de ideas principales. 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta a docentes de primaria en 2024.

Estos resultados exponen tres vacíos fundamentales sobre la enseñanza de la inferencia:

- Ausencia de estrategias explícitas de modelaje y andamiaje: las estrategias de lectura inferencial no se adquieren de manera espontánea, requieren instrucción guiada, de modelaje docente. En este sentido no se mencionan estrategias clave como pensar en voz alta, situación en que el docente verbaliza su proceso de inferencia, modelando la aplicación de esta habilidad.
- Desconexión con habilidades metacognitivas: La inferencia es una habilidad que exige monitoreo constante de la comprensión. Sin embargo, no se mencionan estrategias que fomenten la autorregulación de la lectura y actividades validación de las inferencias realizadas y los ajustes en la información comprendida.

- Escaso uso de estrategias de contraste y evaluación de múltiples fuentes: La comparación de fuentes, autores y posiciones ante un tema o situación polémica posibilitan la construcción de procesos inferenciales y el planteamiento de hipótesis que conducen a abordajes críticos sobre los textos leídos. En los datos recopilados no hay evidencia de la presencia de este tipo de estrategias en las aulas.

La ausencia de un enfoque progresivo en la enseñanza de la lectura comprensiva, más allá de la identificación de información (lectura a nivel literal), constituye una señal de alerta acerca de la formación docente y la apropiación de los procesos didácticos para enseñar lectura comprensiva.

Este hallazgo resalta la urgencia de fortalecer la preparación docente en la enseñanza de la lectura como un proceso secuencial, interdependiente y recursivo. Sin una guía explícita que permita a los estudiantes avanzar de la comprensión literal a la inferencial, crítica y valorativa, es difícil cumplir con las proyecciones curriculares que ha asumido el país: contar con una población estudiantil crítica, analítica, con criterio, que genera opinión y que asume con responsabilidad su rol social, cultural y personal.

Conclusiones

El estudio identifica una disparidad entre la caracterización del material de lectura que utiliza PISA en sus pruebas del año 2022 y lo que se contempla en los programas de estudio de Español de I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB). Este desajuste refleja una desconexión entre la evaluación internacional y el enfoque educativo que prevalece a nivel nacional.

Los niveles de lectura evaluados por PISA se orientan hacia la localización y utilización de la información contenida en un texto para realizar actividades de interpretación, reflexión y su crítica de contenido. En contraste, la educación costarricense prioriza los procesos de localización y utilización de la información, dejando descubiertos los componentes interpretativos, reflexivos y críticos, que son esenciales para un desempeño integral en contextos más complejos.

El estudio también encuentra que, en el país, el peso del estudio de la lectura comprensiva, sus niveles y estrategias, recaen principalmente sobre la educación primaria, lo que plantea un desafío estructural. La gravedad de esta situación es que la escuela primaria no alcanza para desarrollar las competencias lectoras requeridas. El primer ciclo escolar dedica sus esfuerzos a la enseñanza del código alfabético, la fluidez de lectura, la precisión al leer y la comprensión de la información contenida en el texto, tal y como debe ser por la edad, desarrollo cognitivo y del lenguaje de los escolares. El segundo ciclo desarrolla estrategias de identificación y localización de información ofrecida por los textos, la categoriza en niveles (fundamental y complementaria), estudia los niveles de transparencia (información explícita e implícita) y caracteriza esa información según su relación con la idea desarrollada (causas, consecuencias, relevancia o irrelevancia). A grandes rasgos, esa es la tarea de la educación primaria. Lo esperado sería que la Educación Secundaria continúe el proceso: interpretación, reflexión y análisis crítico.

En términos generales, los programas educativos costarricenses preparan a los estudiantes en habilidades de lectura correspondientes a los niveles 1 y 2 de PISA. Esto se traduce en una correspondencia parcial entre las exigencias de la prueba PISA y los programas oficiales, debido a la baja complejidad de los textos usados, habilidades requeridas y las estrategias desarrolladas.

Se considera oportuno repensar el enfoque de la enseñanza de la lectura, combinando el actual enfoque comunicativa con la enseñanza para la comprensión, ruta educativa que parte del análisis de los tópicos generativos por estudiar, las metas de comprensión (de forma concreta), los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. En este contexto teórico es fundamental que el docente sepa cuál es el progreso del estudiante durante el proceso.

Las estrategias de mediación pedagógica propuestas para la enseñanza de la lectura, aportadas por los docentes encuestados, poseen carencias sustanciales en el seguimiento secuencial en la didáctica de este aspecto curricular. Si se mencionan estrategias generales de comprensión, existen vacíos en el seguimiento en un proceso, en el que los estadios anteriores son la base y punto de partida de los posteriores. La conciencia clara de que la automatización

de los estadios iniciales libera recursos cognitivos necesarios para invertir los esfuerzos siguientes, no está posicionada en la práctica mostrada por el profesorado. Sin estrategias secuenciales es difícil atender la crisis de la lectura en Costa Rica.

Esta crisis educativa fue evidenciada en el IX Informe del Estado de la Educación (2023), documento que señaló la existencia del indicador pobreza de aprendizajes, conceptualizado como la presencia de un porcentaje significativo de estudiantes sin capacidad de leer y comprender un texto simple a los 10 años. Hecho que compromete su trayectoria educativa y acceso a oportunidades futuras. La trascendencia de este hallazgo negativo es que el rezago acumulado en la enseñanza de la lectura no solo impacta el rendimiento en el área de lengua, sino que compromete el aprendizaje escolar en general y el desempeño socio-cultural de la persona sumida en esta situación.

Ante este panorama, se requiere una intervención inmediata y estructural en la enseñanza de la lectura en Costa Rica. El objetivo no es solicitar un ajuste en los programas de estudio, sino una transformación operativa en la enseñanza de la lectura en el aula, traducida en más tiempo de lectura y la mediación de una serie de estrategias que aseguren el desarrollo de habilidades lectoras progresivas y sostenibles a lo largo de su trayectoria educativa. Para ello, se proponen tres líneas de acción prioritarias:

- Fortalecimiento de la mediación pedagógica y formación docente: Es fundamental que los docentes reciban capacitación en estrategias efectivas para enseñar la fluidez lectora, la identificación de información textual, uso de la información para diferentes fines (asociaciones, comparaciones, contrastes, generar opiniones, etc.), identificación de la secuencia de ideas desarrolladas de forma implícita y explícita, identificar vacíos de información mediante diferentes tipos de inferencia, contrastar la información que ofrece el texto con los conocimientos sociales y culturales del lector, valorar la pertinencia de la información y su uso, formular hipótesis sobre los propósitos del autor y su posición ante el tema, crear una posición personal, etc. El modelaje y retroalimentación serán bases en este proceso formativo.

- Fortalecer el enfoque curricular de lectura: Es fundamental presentar la progresión en el proceso de lectura considerando todos los aspectos que se entrecruzan y constituyen en indicadores de avance: complejidad en el texto (longitud, temática tratada, forma de organizar la información, vocabulario), género textual (estrategias de comprensión adecuadas, según el género textual tratado: expositivo, científico, narrativo, entre otros.), nivel de comprensión (capacidad de comprender, capacidad de utilizar la información, capacidad de analizar), nivel crítico y nivel valorativo.
- Implementar estrategias específicas para la recuperación de los aprendizajes: Dado el impacto de la pandemia y los déficits históricos en la enseñanza de la lectura, se requiere un plan nacional de recuperación de la comprensión lectora. Este plan debe contemplar intervenciones diferenciadas para estudiantes con distintos niveles de rezago, estrategias de apoyo individualizado y el fortalecimiento de hábitos de lectura dentro y fuera del aula.

En conclusión, Costa Rica no puede seguir postergando la transformación de su enseñanza de la lectura. La evidencia presentada en esta investigación confirma que los estudiantes no están desarrollando las competencias requeridas para enfrentar los desafíos educativos y profesionales del siglo XXI. Es urgente implementar estrategias concretas que permitan reducir el rezago en comprensión lectora y asegurar que cada niño y niña tenga acceso a una educación de calidad que le asegure un tránsito exitoso en el presente y en el futuro.

Bibliografía

- Hopfenbeck, TN, Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. y Baird, JA (2017). Lecciones aprendidas de PISA: una revisión sistemática de artículos revisados por pares sobre el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 62 (3), 333–353.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- Low, A. H.-M., Lim, A. H.-L., y Chua, F.-F. (2023). Predicting factors that affect East Asian students' reading proficiency in PISA. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, 7(3-2), 2065-2074. <https://doi.org/10.30630/joiv.7.3-2.2341>
- Ministerio de Educación Pública. (2013). Programa de estudio de español. Primer ciclo de la educación general básica. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). Programa de estudio de español. Segundo ciclo de la educación general básica. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Pérez-Terán, J y Siso-Martínez J.M. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 8 (1), pp 99-109.
<http://redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf>
- Sjøberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: A political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473>