

Cuadernos de trabajo docente



Elaborado por:



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Reproducido por:



Colypro



Módulo I: Violencia en los colegios

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Autores: Valeria Lentini, Cathalina García y Julia Borbón (Unimer).

Edición técnica: Jorge Vargas y Jennyfer León (Programa Estado de la Nación)

¿Por qué se realizó?

- La violencia es un problema que se ha venido agudizando en los centros educativos del país.
- La violencia altera el proceso educativo y tiene efectos muy negativos sobre los estudiantes, la escuela y toda la comunidad educativa.
- Los estudios a nivel nacional tienden a emplear muestras no representativas o analizar casos particulares, lo cual no permite generalizar los resultados, conocer la magnitud real del problema e identificar áreas prioritarias para abordarlo.

¿Para qué se realizó?

- Para determinar niveles y modalidades de violencia en los colegios diurnos del país.
- Para identificar factores asociados a esos niveles y modalidades.

¿Cómo se realizó?

- Mediante encuesta a 801 estudiantes de 40 colegios, lo que constituye una muestra representativa de la matrícula inicial de 2012 (773 colegios y 315.367 estudiantes).
- Además, se aplicó un instrumento a 120 profesores de los colegios visitados.

¿Cuándo se realizó?

- Trabajo de campo: julio y agosto de 2012.

Elaborado por:



ESTADO
DE LA EDUCACIÓN

Reproducido con apoyo de:



Colypro

- ¿Le parece importante contar con un estudio que sea representativo a nivel nacional sobre la violencia en los centros educativos? ¿Por qué?
- ¿Cuál puede ser la utilidad práctica de este estudio nacional?
- ¿Para qué usaría usted esta información?
- ¿Cómo serviría esta información al quehacer del docente en el aula?



Principales hallazgos

Características generales del problema

- No hay que utilizar un concepto general de violencia porque oculta la complejidad del fenómeno. Por eso, esta investigación estableció varias distinciones al respecto:

¿Por qué es importante diferenciar entre distintos tipos de violencia?

¿Le parece útil diferenciar en los colegios la violencia básica de la violencia grave?



Cuadro I Distinciones sobre violencia en los colegios

Malos tratos	Actos de violencia	
Agresiones leves en la convivencia habitual, mayormente verbales (insultos, burlas, gritos), empujones y zancadillas.	Conductas que lesionan la integridad psicológica o los bienes de una persona y agresiones verbales intensas y constantes.	
	Agresiones emocionales	Agresiones físicas
	Actos de violencia básica, verbal o psicológica	Violencia grave, con uso de tecnología, armas blancas o de fuego y hostigamiento sexual.

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013.

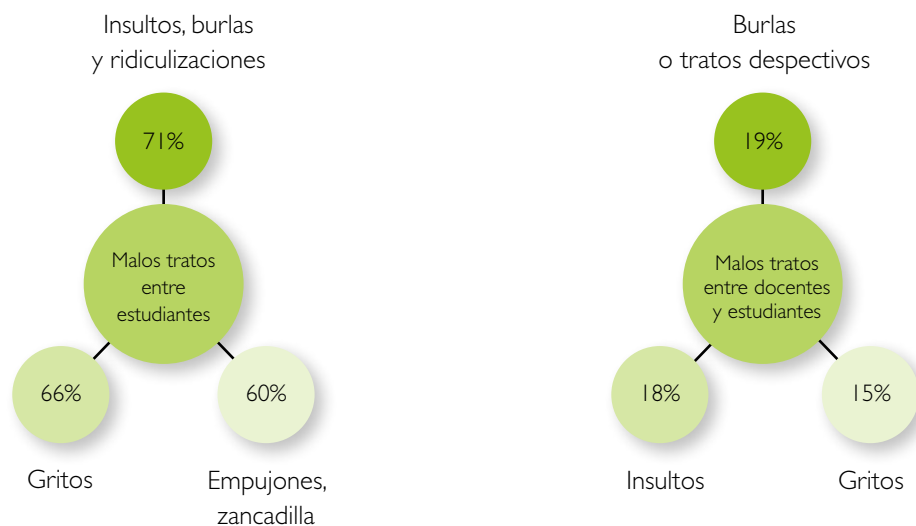


- Las percepciones y las actitudes de los distintos actores varían.
 - Por un lado, varían entre los estudiantes y los docentes.
 - Por otro lado, entre los estudiantes varían según sea su exposición a la violencia (como víctimas frecuentes, víctimas ocasionales y testigos).
- La violencia tiene carácter persistente y debe ser atendida.

La violencia es un fenómeno persistente, pero no generalizado

- La violencia es parte de la convivencia diaria en los colegios y afecta al estudiantado de maneras distintas, pero no es tan generalizada como se supone comúnmente.
- Si bien las víctimas no son la mayoría de los estudiantes, hay un grupo que sufre la violencia en todas sus variantes, aún las más graves, y en forma frecuente.
- La mayor parte de los reportes de estudiantes se refieren a malos tratos, tanto entre compañeros como de docentes hacia ellos.
 - Entre compañeros se reportan en especial insultos, burlas y ridiculizaciones, gritos, empujones y zancadillas.
 - De docentes hacia estudiantes se reportan burlas o tratos despectivos, insultos y gritos. Las situaciones con docentes se agravan en los grados más altos y fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM).

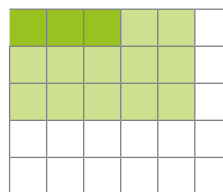
Figura 1 Principales manifestaciones de malos tratos en el colegio



Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer.

- El número de *actos violentos* es mucho menor que el de *malos tratos*, pero es significativo.
 - En conjunto, el 39% de los estudiantes expresa haber sufrido algún acto violento de parte de sus pares en el último año y el 9% reporta sufrírselos con frecuencia. Observe en el siguiente gráfico a qué equivalen estas cifras en un aula con un promedio de 30 alumnos.

Figura 2 Víctimas de violencia entre estudiantes en un aula promedio



En promedio un aula de 30 estudiantes:
11,6 han sido víctimas en el último año
2,8 son víctimas frecuentes

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 con datos de Unimer.

- La frecuencia de los actos violentos entre estudiantes varía según su tipo.

Figura 3 Principales manifestaciones de actos violentos entre estudiantes

Agresiones emocionales		Agresiones físicas	
25%	Burlas y humillaciones	11%	Amenazas y hostigamiento permanente
16%	Daños a útiles	5%	Hostigamiento o agresión sexual
16%	Robos	3%	Agresiones con cuchillo
16%	Peleas y golpes	2%	Agresiones con arma de fuego
13%	Discriminación		

Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer.

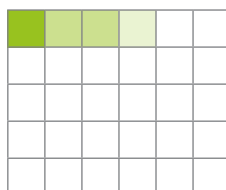
Todos los actores educativos están involucrados, pero de distinta manera

- Tanto docentes como estudiantes participan de la violencia, como agresores, víctimas o testigos.
- La violencia entre docentes y estudiantes ocurre menos, pero es igualmente importante por la relación de poder que existe entre ellos y por su efecto nocivo en el aprendizaje.
 - El 14% de los alumnos dijo haber experimentado algún acto de violencia de parte de un profesor en el último año y el 4% lo sufre con frecuencia. Observe qué representan estas cifras en un aula típica:

Los resultados reportados por los estudiantes sobre malos tratos y actos de violencia en colegios, ¿se aplican al centro educativo donde usted enseña?

Si su colegio lleva datos sobre el problema, consúltelos y compárelos con los del estudio. Lo que representan los datos del estudio a nivel de un aula promedio, ¿cree usted que se aplica a su aula?

Figura 4 Víctimas de violencia de profesores en un aula promedio



En promedio un aula de 30 estudiantes:
4,2 han sido víctimas en el último año
1,2 son víctimas frecuentes

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 con datos de Unimer.

- La frecuencia de los actos violentos de los docentes también varía según su tipo.

Figura 5 Principales manifestaciones de actos violentos de docentes hacia estudiantes

Agresiones emocionales		Agresiones físicas	
8%	Burlas y humillaciones	5%	Discriminación
6%	Daños a útiles	3%	Amenazas y hostigamiento permanente
6%	Robos	2%	Hostigamiento o agresión sexual
5%	Peleas y golpes		

Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer.

Según su experiencia, ¿comparte la percepción estudiantil sobre los tipos y la frecuencia de la violencia desde los profesores hacia los alumnos?

¿Cómo interpreta que los docentes del estudio perciban más actos de violencia entre estudiantes que los propios educandos? ¿Y también que perciban menos malos tratos y actos de violencia de parte de docentes hacia los estudiantes? ¿Qué explicación pueden tener estas diferencias de apreciación entre estudiantes y profesores?

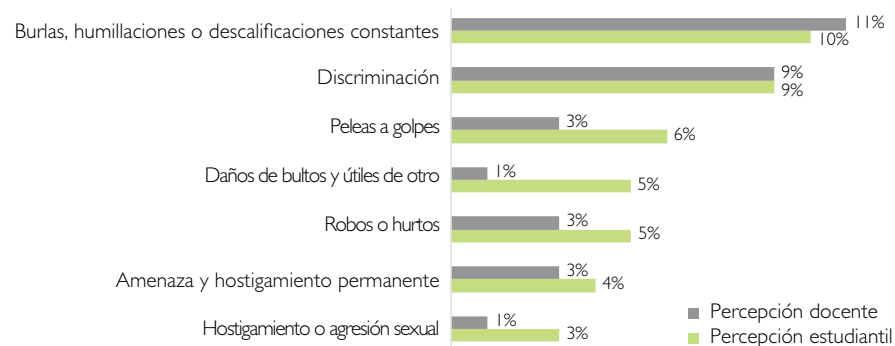


- La cantidad de actos de violencia que perciben los docentes no es igual a la que perciben los estudiantes. Observe los dos gráficos de barras a continuación.
 - En general, los docentes dicen haber sido testigos de más actos de violencia entre

estudiantes que lo que reconocen los propios alumnos.

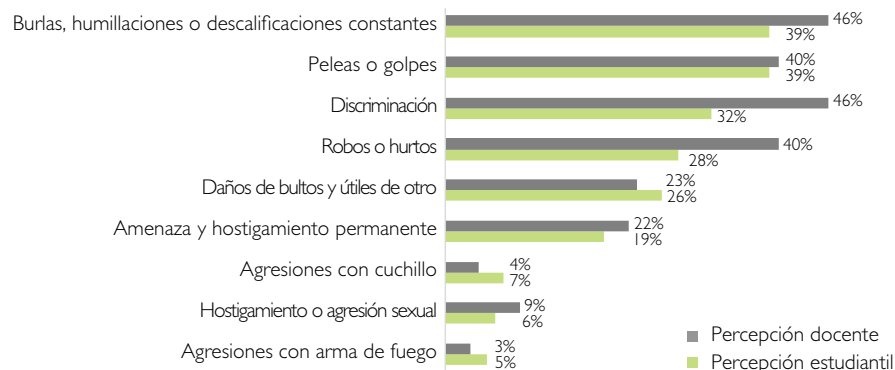
- A la inversa, los docentes reportan muchos menos malos tratos y actos de violencia de parte de los profesores hacia los estudiantes.

Gráfico 1 Percepción sobre frecuencia de actos violentos entre estudiantes
(Porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer.

Gráfico 2 Percepción sobre frecuencia de actos de violencia de docentes hacia estudiantes
(Porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer.

Los actos de violencia ocurren sobre todo dentro del aula

- El aula de clase es el lugar donde ocurren más y más frecuentes agresiones entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
 - Se trata de cierto tipo de casos, específicamente burlas y humillaciones, discriminación y robos o hurtos y daños a los bultos y útiles. En esto coinciden los estudiantes víctimas tanto como los estudiantes testigos y los docentes. Según las víctimas, la mitad de estos hechos ocurre en el aula.
- Después del aula de clase, los lugares que siguen en frecuencia son el gimnasio (incluye el patio y la cancha de deportes), el camino al colegio, los teléfonos celulares e internet y los baños.
 - Aunque en estos lugares la frecuencia de las agresiones es menor, en ellos tienden a concentrarse las más graves. En el gimnasio, la cancha o patio y el camino al colegio predominan las peleas a golpes. En el camino al centro de estudios

también ocurren las amenazas y el hostigamiento permanentes, las agresiones con cuchillo, agresiones sexuales y con arma de fuego.

- La buena noticia es que los colegios en los que existen espacios suficientes para compartir entre estudiantes o donde se realizan actividades extracurriculares permanentes tienen menos víctimas de violencia entre sus alumnos.



También los docentes son víctimas

- Un 28% de los profesores indica haber sido víctima en el último año de al menos una situación de violencia por parte de estudiantes.
 - Reportan haber sufrido robos o hurtos (14%), burlas y humillaciones (11%), peleas a golpes (6%), discriminación (5%), daños materiales a artículos personales (4%) y amenazas u hostigamiento permanentes (4%).
- Además, entre el 10% y el 15% de los docentes enfrentó malos tratos por parte de otros actores institucionales como el director, personal administrativo o colegas.

En su práctica docente, ¿experimentó alguna vez malos tratos o actos de violencia por parte de estudiantes?

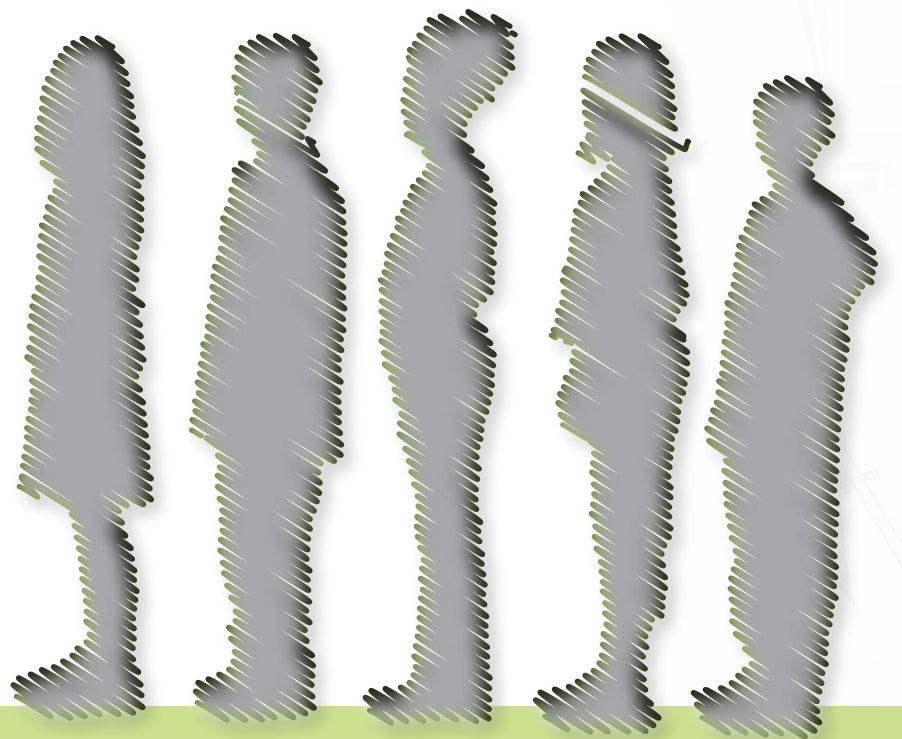
¿Y por parte de otros actores institucionales?

Si así fue, ¿cómo enfrentó la situación en cada caso? ¿Volvieron a repetirse?



No toda violencia produce inseguridad

- Aunque la violencia se asocia a la inseguridad, no todos los incidentes provocan ese sentimiento por igual a quienes conviven en el colegio.
 - Los docentes perciben más lugares inseguros que los estudiantes, en especial el baño, los pasillos y el patio. El baño es el más inseguro para el 57% de los profesores y el 39% de los alumnos.
 - Entre los estudiantes, lo que les produce mayor inseguridad son el vandalismo y las pandillas cerca del colegio y la venta de drogas dentro de sus instalaciones.
- La percepción de inseguridad entre los estudiantes debido a la violencia varía de manera significativa según hayan sido o no sus víctimas.
 - Quienes fueron víctimas frecuentes de violencia o recibieron agresiones de un profesor tienen mayor percepción de inseguridad. Sienten menos apoyo de los docentes y se quejan de su ausencia en los recreos y falta de atención inmediata a situaciones violentas. Más del 20% evita pasar por algunos lugares del colegio o sus cercanías y más del 25% cree que será atacado o asaltado en el colegio.
 - Quienes no han sido víctimas o lo fueron de manera ocasional perciben otro panorama. Evalúan de modo positivo las acciones de los adultos (directores, orientadores, docentes y padres de familia) ante los actos de violencia. El 40% no percibe sitios inseguros dentro el colegio y más del 80% no evita pasar por determinados lugares ni cree que será atacado o asaltado en la institución o fuera de ella.



Los estudiantes viven la violencia de diferentes maneras

- La exposición que los estudiantes tengan a actos de violencia condiciona sus percepciones sobre el fenómeno en general y sobre el ambiente de inseguridad del colegio. Las diferencias se aprecian al establecer segmentos entre

los jóvenes, lo que revela la existencia de tres grupos: las víctimas (sufren los actos violentos), los testigos (presencian actos violentos pero no participan en ellos) y los “sin contacto” (no han visto ni sufrido actos violentos).

Cuadro 2 Perfil de estudiantes según segmentos de exposición a la violencia

	Víctimas	Testigos	Sin contacto
Distribución	15%	34%	51%
Variantes de distribución	Hay diferencias por grado, tipo y tamaño del colegio: sube a 20% en colegios técnicos, estudiantes de sétimo año y colegios con más de 1000 alumnos.	Distribución similar entre distintos tipos de colegios.	Se acerca al 60% en colegios pequeños, privados y académicos.
Exposición a la violencia	Sufren más agresiones (básicas y graves) y con mayor frecuencia. Sufren hostigamiento constante y agresiones con tecnología o armas. Perciben altos riesgos e inseguridad en el colegio.	Presencian agresiones con mayor frecuencia. Presencian mayor cantidad de malos tratos. Perciben algún grado de inseguridad en el colegio.	No se ven expuestos a la violencia. No evitan pasar por lugares dentro del colegio. Se sienten menos inseguros dentro de la institución.
Percepciones	Les preocupa la violencia. Señalan que no hay protocolos para enfrentar el problema. Consideran que el director es una figura ausente en la institución.	Les preocupa la violencia. Creen que se toman algunas medidas contra la violencia. Indican que el director circula por el colegio, pero no interviene ante las situaciones violentas.	La violencia les es indiferente. Reportan que hay protocolos contra la violencia y se aplican. Creen que el director está atento, es accesible e interviene ante episodios de violencia.

Discuta con sus estudiantes sobre la violencia en su centro escolar. ¿Qué opinan ellos? ¿Cómo perciben la situación en la escuela y en el aula? Si no tienen un criterio claro al respecto, pídale que hagan una encuesta informal entre compañeros de otras aulas y grados y traigan los datos.

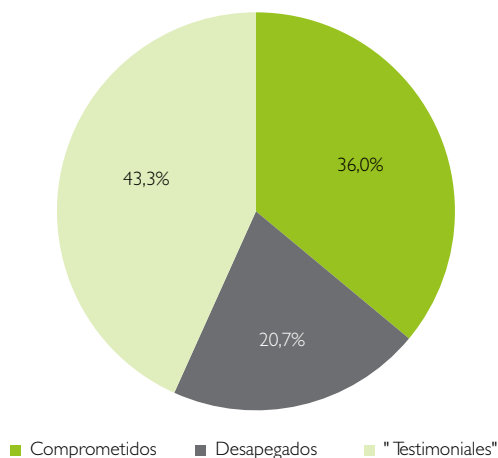
¿Les parece un fenómeno preocupante?

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 con datos de Unimer.

El compromiso del director afecta directamente los niveles de violencia

- Se comprobó que las actitudes y conductas de los directores, sean hombres o mujeres, frente a la violencia en el colegio son determinantes para disminuirla.
 - Con base en la encuesta a los estudiantes, se distribuyó a los directores en tres grupos: los “comprometidos”, los “desapegados” y los “testimoniales”.
- Los “comprometidos” son aquellos que, según los alumnos, intervienen y están atentos a las situaciones de violencia. Son reconocidos como figura de autoridad, dedican tiempo a hablar con los jóvenes y circulan con frecuencia por el colegio prestando atención a lo que ocurre. Predominan en los centros privados y pequeños (menos de 350 estudiantes).
- Los “desapegados” no intervienen ni están atentos a las situaciones que ocurren en el colegio. No se les ve con frecuencia y por eso no son reconocidos como figuras respetadas y de autoridad dentro de la institución. Constituyen el grupo minoritario. No presenta diferencias significativas por tipo de colegio, tamaño o zona.
- Los “testimoniales” son el grupo mayoritario, pues representan el 43% de las respuestas estudiantiles. Son figuras de autoridad que se dejan ver ocasionalmente en el colegio, pero no se implican ni muestran mayor interés en la situación de los alumnos. Predominan en los centros académicos y grandes, donde son más del 46%.

Gráfico 3 Segmentación de los directores según su actitud ante la violencia en el centro educativo



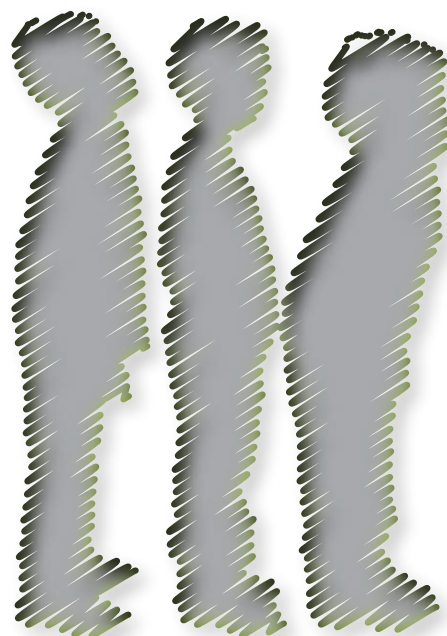
Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 con datos de Unimer.

¿Le sorprende la conclusión del estudio sobre la importancia del director del colegio para reducir la violencia? A partir de su experiencia personal como docente, ¿la comparte?

Justifique su opinión.



- Un director “comprometido” reduce significativamente el número de estudiantes víctimas y testigos, es decir, los actos de violencia en el colegio a su cargo disminuyen.
 - Respecto a los **estudiantes víctimas**, el porcentaje promedio del 15% baja al 12% en presencia de directores “comprometidos” o “testimoniales”.
 - En cuanto a los **estudiantes testigos**, el porcentaje promedio del 34% baja a un 28,5%.
- Con respecto a los **estudiantes “sin contacto”**, el porcentaje promedio de 51% aumenta a 54% con directores “testimoniales” y a 59,4% con directores “comprometidos”.
 - Por el contrario, los directores “desapegados” aumentan las posibilidades de violencia y la victimización se incrementa considerablemente.
 - Respecto a los **estudiantes víctimas**, el porcentaje promedio del 15% aumenta al 26% del total, mientras los **estudiantes testigos** se incrementan del 34% al 44%.
 - Por su parte, los **estudiantes “sin contacto”** bajan del porcentaje promedio de 51% a un 30,5%, con lo cual dejan de ser mayoría en el centro escolar.



Factores asociados y efectos de la violencia

- Este estudio examinó distintos factores que podrían predecir la probabilidad de que un estudiante sea víctima de violencia, pero las variables analizadas no resultaron ser predictivas. Serán necesarias nuevas investigaciones usando otras variables o revisando los indicadores empleados en este estudio.
 - Lo que sí se relacionó con la violencia fueron ciertas características personales y del colegio, incluyendo la actitud de docentes y directores.
 - Las probabilidades de ser víctima de violencia aumentan al ser hombre, no vivir con hermanos, cursar séptimo año, concurrir a colegios de más de 350 estudiantes y cuando se tienen que evitar ciertos espacios del centro de estudios por temor.
 - A la inversa, la probabilidad de ser víctima de violencia disminuye cuando se cuenta con apoyo docente, cuando en el colegio existen actividades extracurriculares y cuando el director está atento a lo que sucede con los estudiantes.
 - Los efectos de la violencia en las víctimas estudiantiles son variados, pero siempre negativos para la persona y para el proceso educativo.
 - Los mayores efectos expresados por las víctimas fueron: no cumplir bien sus deberes académicos (18,2%), sufrir pérdidas
- materiales (12,6%), distanciarse de sus compañeros (12,3%), faltar más a clases (11%), sentirse humillado (9,5%) y distanciarse de sus profesores (9,2%).
- Además, las víctimas tienden a evitar pasar por ciertos espacios, dentro y fuera del colegio, y toman más precauciones.
 - Lo positivo es que no sienten su libertad restringida del todo: tienen más sensación de riesgo, pero no se sienten inmersos en un mundo de terror.
- Las víctimas no siempre actuaron ante los actos violentos sufridos, pero una proporción importante informó sobre lo ocurrido.
 - Aproximadamente un tercio de las víctimas de violencia durante el último año, sea por parte de compañeros o de profesores, no hizo nada (30,6%).
 - Poco más de un tercio habló de la situación en su casa o con amigos.
- Solo el 19% de las víctimas dice que la situación fue conocida por un adulto dentro del colegio, sobre todo profesores y orientadores. En la mayoría de los casos los adultos conversaron con los alumnos víctimas, pero el 43% de estos últimos considera que la situación no se manejó bien.



¿Alguna vez recibió usted una denuncia de un estudiante por haber sufrido malos tratos o actos de violencia? ¿Qué hizo?

Al final, ¿cree que el caso se manejó satisfactoriamente para la víctima y para la convivencia en el centro educativo?



Actitudes hacia la violencia y acciones recomendadas para enfrentarla

En conjunto, los estudiantes expresan distintas actitudes hacia la violencia.

- En promedio, un 37,9% no emite opinión al respecto y un 18,8% niega que exista.
- En promedio, el 33,1% del total de estudiantes rechaza la violencia. Sin embargo, se dividen casi por mitades en cuanto a si creen que pueden o no convivir con ella: 17,3% sostiene que no, mientras el restante 15,8% dice que sí.
- La buena noticia es que el 71% del total cree que el problema de la violencia es posible de resolver.



- La proporción de quienes rechazan la violencia varía según la experiencia personal con ella y según ciertas características personales y del colegio.
 - Las víctimas frecuentes son menos tolerantes ante la violencia y un 31% de ellas la rechaza. Sostienen que es una manera que tienen los estudiantes de resolver sus problemas y sienten preocupación, miedo y que les obliga a saber defenderse.
 - Aparte de las víctimas, el rechazo a la violencia es significativamente mayor entre estudiantes de los últimos años, de colegios de mayor tamaño, de mayor nivel socioeconómico y de padre o madre con mayor nivel educativo.
- Es importante tener presente las diferencias entre víctimas frecuentes y ocasionales.
 - Las víctimas frecuentes están muy solas y su situación es permanente, por lo cual son más pesimistas respecto a la atención que puedan recibir de docentes y directores.
 - Las víctimas ocasionales son menos pesimistas y manifiestan que sus casos fueron mejor atendidos.
- Estas observaciones proporcionan una pista valiosa a docentes y directores: si en el colegio ocurrió una situación de violencia que no se pudo evitar, por lo menos debe ser tratada de manera rápida y correcta.

- La acción pronta y adecuada de docentes y directores puede disminuir la soledad y el pesimismo de la víctima y fortalecerla para que reaccione activamente, denunciando el hecho de violencia. Así se podrían mitigar las secuelas o efectos de los actos violentos en la víctima.
- Los estudiantes encuestados recomendaron una variedad de acciones para enfrentar la violencia. Las recomendaciones más comunes fueron las siguientes:
 - Impartir charlas y conversatorios sobre violencia y drogas (el 15% en promedio).
 - Propiciar actividades recreativas, convivencias y campañas (10,6%).
 - Aumentar la vigilancia (9%).
 - Disponer de más guardas de seguridad y policías (5,6%).
 - Expulsar a las personas violentas (5%).
 - Contar con más atención por parte de los docentes (4%).
 - Monitorear con cámaras de video (3%).
 - Revisar bultos (2,5%).
 - Dar más importancia cuando se denuncia algo (2,5%).
- Estas medidas son las más apoyadas por el conjunto de los estudiantes, pero las víctimas frecuentes favorecen en mayor grado las acciones de vigilancia, control, expulsión de las personas violentas y prestar mayor atención a las denuncias.



Haga una encuesta rápida entre sus estudiantes para conocer su actitud hacia la violencia en su escuela. ¿La perciben? ¿Les preocupa?

¿La rechazan o la justifican? ¿Creen que se puede corregir o es inevitable? Discutan los resultados en clase.

¿Qué piensa sobre las acciones que recomiendan los estudiantes para enfrentar la violencia? Analice cada una por separado y decida si la apoya o no, y por qué.

Si usted tuviera que recomendar medidas para enfrentar o prevenir la violencia en un centro educativo, sobre la base de los resultados de la investigación analizada, ¿cuáles recomendaría?

¿Conoce las políticas para construir convivencia en la escuela costarricense? ¿Conoce sus objetivos, principios rectores, estrategias sugeridas para promover la convivencia y el procedimiento para formularlas e incluirlas en el Plan Estratégico Institucional (PEI) de cada centro educativo? ¿Qué opina sobre ellas?

Si no las conoce a fondo, consulte el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos o Programa Convivir (MEP y UNICEF, 2011) en:

<http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir>

¿Conoce los Protocolos de seguridad en los centros educativos de primaria y secundaria elaborados por el MEP en el marco del Programa Nacional de Convivencia? Si no los conoce a fondo, invéstiguelos: son cuatro para primaria y cuatro para secundaria que cubren temas críticos en materia de violencia en las escuelas. Los encuentra en:

<http://www.mep.go.cr/protocolos-seguridad>

Si conoce los Protocolos, ¿alguna vez le tocó aplicar alguno? ¿Cómo ayudó a resolver la situación conflictiva?

Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román Vega

Guido Barrientos Matamoros

Jennyfer León Mena

Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

Bibliografía

Programa Estado de la Nación. 2013. Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/13-Parte-3-voces-de-los-actores.pdf

Unimer. 2012. "Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos". Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/lentini-et-al-violencia-colegios.pdf



Módulo 2: Exclusión educativa fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM)

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Autores: William Brenes, Juan Carlos Vanegas y René Martorell

Edición técnica: Rafael Segura, Antonella Mazzei, Jorge Vargas e Isabel Román (Programa Estado de la Nación)

¿Por qué se realizó?

- Pese a los esfuerzos de las autoridades, persiste la exclusión de estudiantes del sistema educativo, sobre todo en secundaria. Esto ocurre pese a que en una década aumentaron los recursos para atender el problema y se dispone de financiamiento externo e interno para enfrentarlo.
- Se observa que la cifra de deserción del MEP para 3° ciclo y educación diversificada diurna en 2011 fue similar a la de principios del siglo XXI, es decir, cerca de 9,4% como promedio nacional. La exclusión es más alta

en séptimo año, donde en 2011 alcanzó un 16%, porcentaje similar al de 2003.

- Investigaciones nacionales anteriores analizaron las causas, pero sin usar muestras estadísticas de estudiantes excluidos, sin hacer comparaciones con los no excluidos ni estudiar los factores que inciden por zona y tipo de colegio.

¿Para qué se realizó?

- Para comprender mejor el concepto exclusión educativa, mediante el análisis de distintos perfiles de estudiantes excluidos según zonas rurales y tipo de colegio.

¿Cómo se realizó?

- Se escogieron dos zonas con altos niveles de exclusión educativa: los cantones de San Carlos y Central de Limón.

Elaborado por:



ESTADO
DE LA EDUCACIÓN

Reproducido con apoyo de:



- Algunos autores e instituciones educativas y financieras han usado por mucho tiempo el término “deserción” para referirse a los niños y jóvenes que abandonan el sistema educativo. Hoy ese concepto es cuestionado y en su lugar se prefiere el de “exclusión” educativa.
- ¿Qué diferencia aprecia usted entre usar “exclusión” versus “deserción”?
- ¿Le parece relevante hacer la distinción? ¿Cuál explica mejor el fenómeno del abandono de las aulas por los estudiantes?



- 
- ¿Cree usted que esta investigación tiene importancia práctica para los esfuerzos del MEP por combatir la exclusión educativa? ¿Por qué?
 - ¿Tiene importancia práctica esta investigación para los docentes? ¿Por qué?
- 

- Se aplicaron cuestionarios a estudiantes y docentes de colegios de ambos cantones.
- Se hicieron 225 visitas a casas de adolescentes que abandonaron los estudios en 2011 y el primer semestre de 2012. La información se contrastó con la de 482 jóvenes que permanecieron en sus colegios.

- Se encuestó a 127 docentes.

¿Cuándo se realizó?

- Trabajo de campo: septiembre y octubre de 2012.

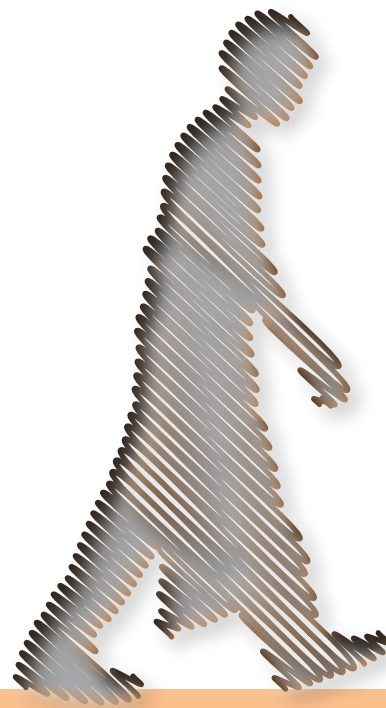
Principales hallazgos

Características generales de los estudiantes excluidos

- El perfil de los estudiantes excluidos versus los no excluidos muestra que los dos grupos no son muy distintos y comparten características. Sin embargo, hay algunas diferencias significativas entre ambos.
 - Los estudiantes excluidos en su mayoría son hombres, tienden a vivir con un solo padre o encargado y los niveles de escolaridad de sus padres son mucho más bajos que los del otro grupo.
 - También hay variaciones relevantes por zona. En San Carlos, la escolaridad de los jefes de hogar de los estudiantes excluidos es menor que en Limón y el transporte motorizado hacia el colegio es menos común.
 - En cuanto a la dinámica de la exclusión en el año escolar, se confirma que el mayor pico se da en julio (después de las vacaciones de medio año) y que hay un segundo pico en octubre (tal vez asociado a los exámenes finales o de bachillerato).
- Los niveles educativos que más expulsan son séptimo y octavo años, lo que concuerda con la edad promedio de los estudiantes excluidos, que es de 15,9 años.
- Las materias mencionadas como más difíciles para ese grupo al momento de salir del sistema son Matemáticas, Idiomas y Estudios Sociales.
- Un dato esperanzador: al preguntarles a los jóvenes si estarían dispuestos a regresar al colegio si tuvieran la oportunidad, el 70% respondió que sí.

¿Cuáles son las diferencias más importantes que encontró la investigación entre los estudiantes excluidos y los no excluidos?

¿Qué otros factores del ámbito escolar demostraron tener relación con el problema de la exclusión?



Analice cada factor que demostró ser determinante de la exclusión educativa fuera de la GAM. Su efecto excluyente, ¿se da de modo natural e irreversible en la sociedad o puede modificarse o prevenirse de alguna manera con políticas públicas o estrategias educativas deliberadas?

En su centro educativo, ¿cómo podría evitarse la exclusión educativa?



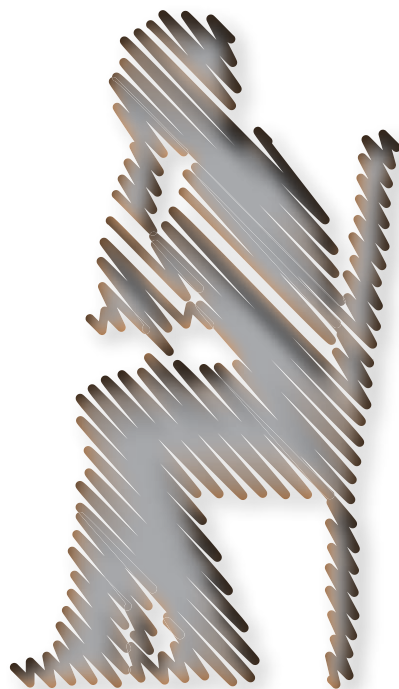
Factores que inciden en la exclusión

Con el propósito de indagar los factores asociados a la exclusión educativa, se formularon cuatro hipótesis, es decir, suposiciones factibles que pueden explicar este fenómeno, para guiar el análisis estadístico de los datos.

- La primera hipótesis apuntó a las características socioeconómicas del estudiante y su familia. Para comprobarla se analizaron estadísticamente las variables *sexo*, *total de personas en la vivienda*, *tenencia de bienes*,

el *clima educativo del hogar* (escolaridad del jefe de familia) y *características del núcleo familiar* (ambos padres, padre o madre, u otros).

- El análisis estadístico encontró que eran significativas las variables *sexo de los estudiantes* y *tenencia de bienes*. O sea, tienen más probabilidades de ser excluidos los estudiantes varones y los de hogares de menor nivel socioeconómico.
- La segunda hipótesis propuso que el principal factor asociado era la trayectoria educativa del estudiante, es decir, su historia de desempeño académico. Para comprobarla, al análisis estadístico se le agregaron dos variables: *asistencia a preescolar* y *repitencia en la escuela*.
 - El resultado fue que la *historia de repitencia* es un factor no solo significativo, sino de alto valor predictivo. Es decir, un estudiante que repitió algún grado de primaria tiene tres veces más probabilidades de exclusión que otro que no repitió (estando en igualdad de condiciones).
- La tercera hipótesis sostuvo que los factores explicativos de la exclusión eran las condiciones y facilidades de acceso al centro educativo. En este modelo se agregaron como variables el *tiempo de desplazamiento*,

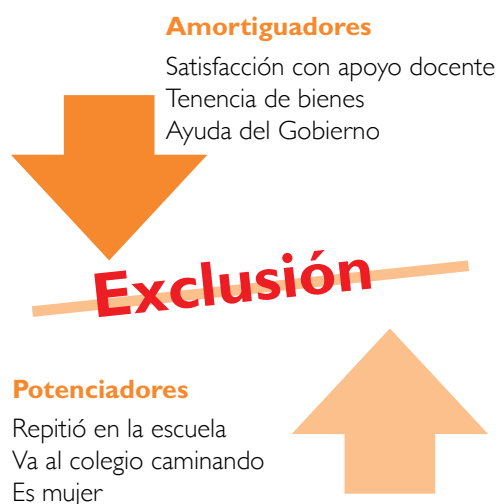


el medio de transporte hacia el colegio (motorizado o caminando) y la existencia o no de algún tipo de ayuda del Estado a través de políticas públicas.

- Las variables *medio de transporte* y *ayudas del Estado* explican buena parte del fenómeno. Un estudiante que camina al colegio tiene dos veces más probabilidades de ser excluido que otro que utiliza un medio motorizado. (Esta variable se relaciona con las condiciones del medio rural, donde las distancias son largas y los medios de transporte no siempre están disponibles o funcionan bien). Por el contrario, la probabilidad de que un joven abandone el colegio disminuye en un 78% si su hogar recibe ayuda estatal.
- La cuarta hipótesis propuso como factores determinantes la oferta y la gestión del centro educativo. En este caso se incorporaron dos variables consultadas con los estudiantes: la *satisfacción con el apoyo que reciben de docentes y orientadores (actividades y actitudes)* y la *calificación que le dan a las relaciones en el colegio entre estudiantes y otros actores*.
- La variable significativa resultó ser la *satisfacción con el apoyo que reciben de docentes y orientadores*. A medida que aumenta en una unidad la satisfacción del estudiante, su probabilidad de ser excluido disminuye en un 30%.

- Los hallazgos indican que los factores asociados a la exclusión son diversos, aunque tienen poco que ver con las características individuales de los estudiantes, salvo en el caso del sexo masculino.
- En el problema incide una combinación de factores, la mayoría corresponde a aspectos sobre los cuales es posible influir desde los centros educativos y a través de políticas públicas. Esto es importante porque quiere decir que el sistema educativo puede actuar para prevenirlo.

Figura 1 Variables significativas para que un estudiante sea excluido o no

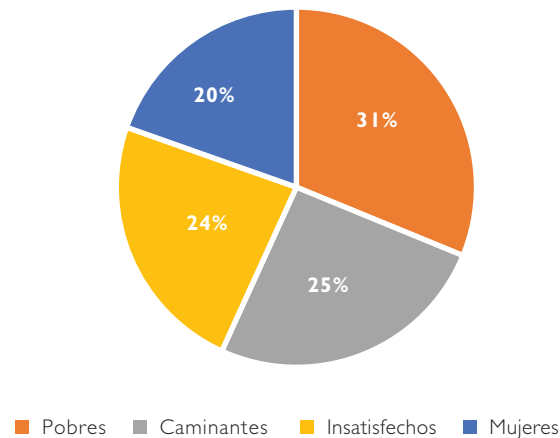


Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013.

Los excluidos no son un grupo homogéneo

- Los resultados ponen en evidencia que los estudiantes excluidos no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan diferentes características.
- Para analizar sus particularidades, se los segmentó usando las mismas variables que resultaron significativas como factores asociados a la exclusión. Así, se identificaron cuatro grupos de tamaño relativamente similar, cada uno con un perfil específico.
 - *Perfil 1*: Los excluidos por falta de apoyo docente: *los insatisfechos*.
 - Este grupo está compuesto por hombres cuya característica más relevante es el bajo promedio con que califican el apoyo de los profesores y orientadores. Además, provienen de familias con niveles medio y alto de tenencia de bienes, algunos fueron repitentes, todos usan transporte motorizado y solo una cuarta parte recibió ayuda del Estado.
 - *Perfil 2*: Los excluidos por causas sociales y de rendimiento: *los pobres*.
 - Es el grupo más numeroso de los estudiantes excluidos, con presencia de ambos sexos. Su principal característica es que viven en hogares con baja tenencia de bienes, lo que reflejaría un nivel socioeconómico bajo. Además, muestran una significativa historia de repitencia y la mitad ha recibido ayuda del Estado.
 - *Perfil 3*: Los excluidos por condiciones del medio rural: *los caminantes*.
 - Son el segundo grupo más numeroso y su rasgo principal es que llegan al centro educativo caminando. Mayoritariamente son hombres provenientes de niveles socioeconómicos bajos y medios, que han recibido ayuda del Estado y muchos presentaron problemas en su desempeño escolar.

Gráfico 1 Segmentación de estudiantes excluidos



Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013.

- Perfil 4: Los excluidos por razones de sexo: las mujeres.
- Es el grupo más pequeño y está formado por mujeres sin historia de repitencia. La gran mayoría pertenece a hogares con una tenencia de bienes media y un buen porcentaje ha recibido ayudas del Estado.
- La segmentación muestra que los factores asociados a la exclusión no actúan de igual

forma para toda la población afectada. Cada hipótesis puede ser válida para un grupo pero no para otro.

- Por eso, no se puede analizar la problemática de los estudiantes excluidos en bloque. Al contrario, los rasgos de cada grupo deben ser un punto de partida para diseñar estrategias que atiendan sus necesidades particulares.

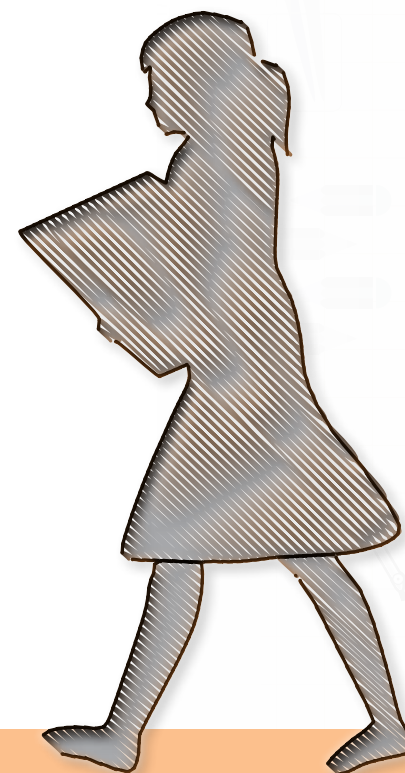
En su labor docente, ¿encontró entre sus alumnos ejemplos de los cuatro grupos y perfiles de estudiantes excluidos que se identificaron en esta investigación?

Si tuviera que recomendar algunas estrategias educativas para prevenir o revertir la exclusión de cada grupo y perfil de estudiantes identificados, ¿cuáles recomendaría? Piense a nivel de todo el sistema, del centro educativo y del aula.

Cuadro 3 Características de los estudiantes excluidos, según segmento

	Conglomerados			
	Los insatisfechos	Los pobres	Los caminantes	Las mujeres
Distribución (%)	23,6	31,2	25,6	19,6
Sexo	100% hombres	45% hombres 55% mujeres	69% hombres 31% mujeres	100% mujeres
Transporte	100% motorizado	100% motorizado	100% caminando	100% motorizado
Tenencia de bienes	0% baja 68% media 32% alta	84% baja 15% media 1% alta	45% baja 45% media 10% alta	0% baja 90% media 10% alta
Repitencia escolar (%)	23,0	47,0	41,0	0,0
Reciben ayuda del Gobierno (%)	26,0	58,0	51,0	44,0
Satisfacción con el apoyo docente (escala del 1 a 5)	3,2	3,2	3,7	3,4

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Región, 2013 a partir de Brenes et al., 2012



Los factores que influyen en la exclusión varían por zonas y colegios

Si usted como docente trabajara en las zonas de estudio de esta investigación, ¿qué estrategias recomendaría para prevenir o revertir la exclusión en el cantón de San Carlos?

¿Y en el cantón Central de Limón?



- Aparte de los resultados de conjunto, al analizar la exclusión en cada zona de estudio se comprobó que ciertas hipótesis funcionan mejor en una que en otra.
 - En el cantón Central de Limón, los factores más influyentes son el nivel socioeconómico del hogar, la ayuda del Estado, la historia de repitencia del estudiante y el apoyo que recibe de docentes y orientadores. Así, un alumno repitente de esta zona tiene cuatro veces más probabilidades de dejar el colegio que otro que no haya repetido y, además, el menor apoyo que reciba del centro educativo incrementa la posibilidad de abandono.
 - En San Carlos, los factores más relevantes son el clima educativo del hogar, la ayuda del Estado y el medio de transporte al colegio. Aquí un estudiante que se traslada caminando tiene una posibilidad tres veces mayor de ser excluido del sistema que otro que usa un medio motorizado. Además, igual que en Limón, la repitencia duplica la posibilidad de abandono.
 - De acuerdo con lo anterior, también varían según la zona los perfiles más representativos de estudiantes excluidos. En Limón, los principales grupos son *los pobres*, *los insatisfechos* y *las mujeres*. En San Carlos, el orden de importancia es *los caminantes*, *los pobres* y *las mujeres*.
- También se detectó que los perfiles de estudiantes excluidos y su porcentaje relativo varían según los colegios. Estas diferencias se relacionan con el tipo de población que reciben los colegios y con su oferta educativa.

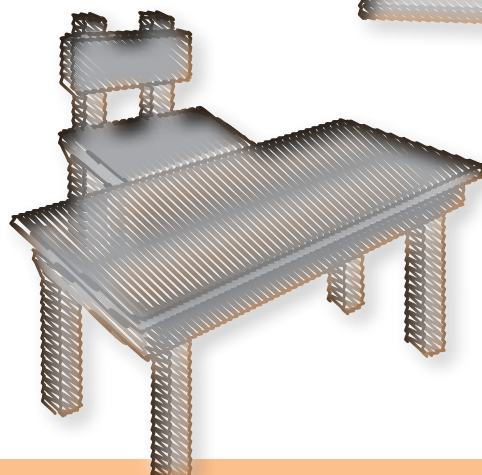
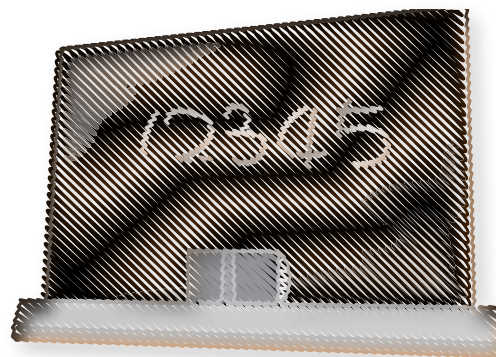


Causas del problema según otros actores

- A fin de profundizar en las causas de la exclusión educativa se consultó a otros actores de los colegios y comunidades (directores, docentes, orientadores, líderes locales), utilizando técnicas cualitativas.
 - En Limón, las personas consultadas señalan como causas los problemas económicos e intrafamiliares (desintegración, falta de autoridad, padres reclusos, pérdida de valores y consumo de drogas).
 - En San Carlos, la exclusión se atribuye a la falta de acompañamiento de los padres, la falta de un proyecto de vida del estudiante, el sistema de arrastre de materias y la desintegración familiar.
- Tanto en Limón como en San Carlos se evidencia una brecha entre las causas citadas por los estudiantes excluidos y lo que ma-

nifiestan otros actores del colegio y la comunidad.

- Según docentes, orientadores y directores, el problema obedece a factores externos al centro educativo y de difícil atención para ellos.
- En cambio, los estudiantes, además de mencionar las características de los hogares y la situación económica, agregan que también influyen la repitencia y el bajo apoyo docente.



¿A qué atribuye la brecha que se aprecia entre las causas de exclusión citadas por el personal de los centros educativos (docentes, directores y orientadores) y las que mencionan los estudiantes?

Discuta este curioso desajuste con sus colegas del centro donde trabaja y con sus estudiantes.

¿Qué opinan unos y otros?



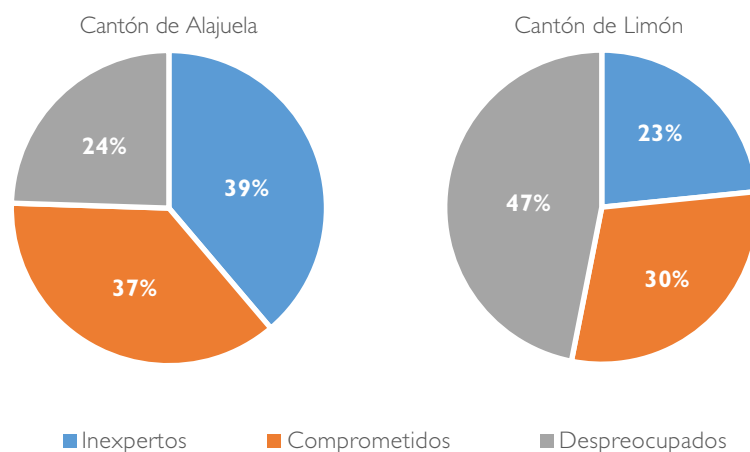
Los docentes tampoco son un grupo homogéneo

- Como complemento del estudio y para contextualizar las opiniones, se hizo una caracterización de los docentes con información de un cuestionario que se aplicó a 127 educadores de ambas zonas.
- Se realizó un análisis de conglomerados estadísticos considerando diversos factores: *años de servicio, tipo de nombramiento, actividades complementarias con los alumnos, acciones para atender problemas de rendimiento, clima institucional* (relacionado con el interés en los estudiantes y el apoyo que les brindan) y *técnicas de aprendizaje utilizadas en el aula*.
- El resultado fue la segmentación de los do-

centes en tres grupos:

- *Los inexpertos*: tienen el menor número de años trabajados y en su mayoría fueron contratados en forma interina.
- *Los comprometidos*: tienen una experiencia laboral media y alcanzan los mayores promedios de aplicación de técnicas de aprendizaje y actividades complementarias en el aula, así como un mejor clima institucional.
- *Los despreocupados*: tienen la mayor experiencia laboral y nombramientos en propiedad. Muestran el menor uso de técnicas de aprendizaje en el aula y el promedio más bajo de apoyo o involucramiento con los estudiantes.

Gráfico 2 Segmentación de los docentes por zona



Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013.

- Al analizar la presencia de estos grupos por región, se encontró que **los despreocupados** se ubican mayoritariamente en Limón (47%). El dato coincide con la baja puntuación de la variable de *apoyo docente*, la cual, como se dijo, es un factor significativo asociado a la exclusión en esa zona.
- Al preguntarles a estos docentes cómo manejan las situaciones de exclusión, se evidenció que suelen ser los que menos importancia le dan al problema y tratan de manejarlo sin ayuda del director, el orientador u otros profesores.

Conclusiones generales relevantes

1. Es evidente la importancia de contar con sistemas de información locales, que permitan precisar las características de los alumnos excluidos y los factores determinantes de su exclusión.
2. Tales sistemas no pueden alimentarse solo con la información surgida de las percepciones de los actores involucrados. Se requiere disponer también de datos objetivos recogidos mediante instrumentos de carácter cuantitativo.
3. El análisis de conglomerados muestra que ni los estudiantes ni los docentes constituyen un grupo homogéneo. Sus respectivos rasgos particulares se deben tomar en cuenta al diseñar estrategias contra la exclusión a nivel de centros educativos, pues hasta ahora lo habitual ha sido partir de la falsa premisa de que todos son parecidos y se comportan de la misma forma.



En el centro educativo donde usted trabaja, ¿se cuenta con datos precisos sobre la exclusión de la población estudiantil?

O bien, ¿se reciben esos datos de parte del MEP? ¿Se discuten los datos entre autoridades, orientadores y docentes?

¿Se establecen estrategias para enfrentar el problema?

Si lo anterior no ocurre o se hace de manera ocasional o limitada, ¿qué acciones concretas sugeriría usted al director y a sus colegas para conocer cómo se manifiesta este problema en su propia institución? Y una vez conocido, ¿qué sugeriría para hacerle frente?

Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román

Guido Barrientos Matamoros

Jennyfer León Mena

Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

Bibliografía

Brenes, W. et al. 2012. *Exclusión educativa en zonas rurales del país: principales rasgos y factores asociados: los casos de Limón y San Carlos*. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.

MEP. 2012. *Deserción en el sistema educativo costarricense*. San José: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Programa Estado de la Nación. 2013. "Estudio 1. Exclusión educativa fuera de la Gran Área Metropolitana: principales rasgos y factores asociados", pp. 353-369. En *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/13-Parte-3-voces-de-los-actores.pdf



Módulo 3:

El rendimiento de los estudiantes de secundaria en lectura y factores asociados

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Autores: Eiliana Montero, Shirley Rojas, Ana María Rodino y Evelyn Zamora

Edición técnica: Ronald Alfaro, Jorge Vargas Cullell y Jennyfer León (Estado de la Educación)

¿Por qué se realizó?

- Cuando se debate la calidad y pertinencia de la educación nacional, se habla del rendimiento académico, pero los escasos datos concretos con que se cuenta hacen que la discusión se quede en la mera confrontación de posturas teóricas.
- En el país existen investigaciones sobre el desempeño del sistema educativo (por ej., currículo, enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza, promoción, repitencia y exclusión), pero se ha estudiado poco un tema crítico para entender los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos.

- Todavía menos se ha explorado la perspectiva comparada de los resultados nacionales de aprendizaje con respecto a otros sistemas educativos del mundo.
- Es fundamental determinar qué y cuánto aprenden nuestros estudiantes en el sistema educativo, porque los conocimientos y habilidades que adquieren son las herramientas que tendrán para desenvolverse en la vida; y para el país son la constatación de que los considerables recursos que invierte en educación están aprovechándose bien.

¿Para qué se realizó?

- Para analizar a fondo los resultados obtenidos por Costa Rica en materia de lectura¹ en su participación en las pruebas internacionales PISA 2009.²
- Para explorar los factores sociales y del entorno y las actitudes y hábitos personales

Elaborado por:



ESTADO
DE LA EDUCACIÓN

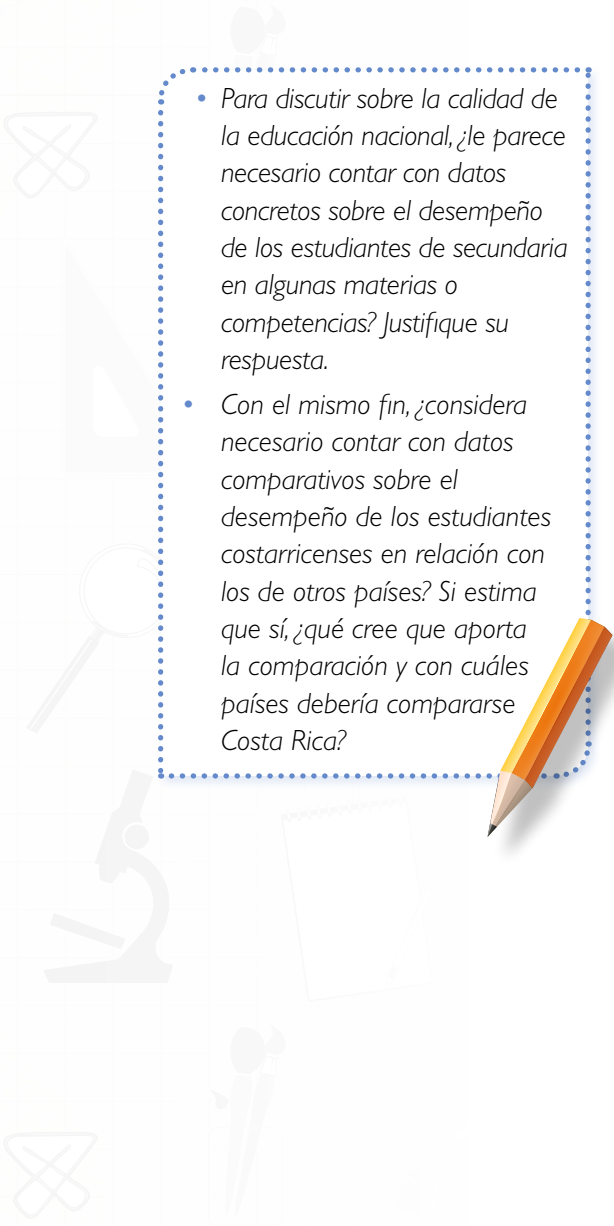
Reproducido con apoyo de:



Colopro

- *¿Considera importante investigar sistemáticamente el rendimiento educativo de los estudiantes próximos a concluir su educación secundaria, en distintas disciplinas y, en particular, competencia lectora? Justifique su respuesta.*



- 
- Para discutir sobre la calidad de la educación nacional, ¿le parece necesario contar con datos concretos sobre el desempeño de los estudiantes de secundaria en algunas materias o competencias? Justifique su respuesta.
 - Con el mismo fin, ¿considera necesario contar con datos comparativos sobre el desempeño de los estudiantes costarricenses en relación con los de otros países? Si estima que sí, ¿qué cree que aporta la comparación y con cuáles países debería compararse Costa Rica?

que se asocian a la competencia lectora con el fin de responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuán bien leen los estudiantes al terminar su educación general básica?
- ¿Qué factores inciden en el mayor o menor rendimiento académico del alumno en lectura?
- ¿Cómo se compara el desempeño de Costa Rica en lectura con el de otros países?
- ¿Qué pueden hacer autoridades, docentes, padres de familia y los mismos estudiantes con los resultados de esta investigación?
- ¿Hay medidas prácticas que se puedan adoptar en el corto plazo para lograr mejoras en el rendimiento lector de los estudiantes?

¿Cómo se realizó?

- Se analizaron los resultados de PISA 2009 y todos los informes producidos por el con-

sorcio que administra esta prueba, con el propósito de interpretar en profundidad el desempeño de Costa Rica, tanto en sí misma como en comparación con otros países.

- Se empleó un novedoso método de *análisis estadístico multinivel*, a fin de identificar cómo se asocian distintos tipos de factores con el rendimiento académico demostrado por el estudiantado.
- Se compararon los resultados obtenidos del análisis de factores asociados a PISA 2009 con los de la prueba diagnóstica de Español de noveno año del MEP, para determinar si ambas conclusiones eran congruentes.

¿Cuándo se realizó?

- Trabajo de investigación: entre enero de 2012 y enero de 2013.

Aclaraciones conceptuales

¿Qué son las pruebas estandarizadas?

Las pruebas estandarizadas son instrumentos de evaluación contruidos con base en rigurosos procesos de validación. Se aplican siempre a un conjunto amplio de individuos y se califican siguiendo estrictos protocolos, con el fin de garantizar que las puntuaciones sean comparables y que las inferencias que se hagan sobre las personas examinadas sean válidas.

Estas pruebas son muy distintas de las que cada docente elabora por sí mismo para evaluar a sus alumnos en el aula, cuyo valor como medida de rendimiento es relativo. El Cuadro I resume sus diferencias. ¿Qué son las pruebas de diagnóstico de noveno año del MEP?

Cuadro I Diferencias entre pruebas estandarizadas y pruebas construidas en el aula

Aspecto	Pruebas estandarizadas	Pruebas en el aula
Resultados de aprendizaje y contenidos medidos	Los resultados y contenidos objeto de medición deben ser comunes para todos los centros educativos. Las pruebas rara vez enfatizan aspectos del currículo que sean locales.	Se consideran aspectos específicos del aprendizaje generado a partir de un proceso de mediación pedagógica y una dinámica particular en el aula.
Calidad de los ítems	En general, si se siguen los procedimientos establecidos por la Psicometría y la medición educativa, la calidad técnica es alta. Los ítems son elaborados por especialistas, sometidos a pruebas piloto y seleccionados con base en su efectividad para lograr una medición adecuada.	La calidad de los ítems es desconocida, o al menos no suele estar documentada. En general, la calidad es más baja que la de las pruebas estandarizadas por el poco tiempo del que dispone el docente y la falta de conocimientos especializados.
Confiabilidad	Alta confiabilidad, comúnmente mayor a 0,8.	Por lo general, desconocida; puede ser alta si la prueba ha sido construida cuidadosamente. Rara vez se calculan medidas empíricas.
Administración y calificación	Procedimientos estandarizados (uniformes). Se dan instrucciones específicas. Hay protocolos de administración y calificación.	Se favorecen los procedimientos uniformes, pero hay laxitud. Muchas veces los protocolos no existen o son poco específicos.
Interpretación de puntajes	Los puntajes se asocian a niveles de desempeño. Existen manuales y otras guías que ayudan a usar las pruebas e interpretar los resultados.	Las comparaciones de los puntajes y las interpretaciones se limitan a la situación específica del centro educativo o el aula.
Número de examinados	Aplicación masiva, usualmente varios cientos o miles.	Aplicación reducida, grupos pequeños en un contexto restringido.

Fuente: *Cuarto Informe Estado de la Educación*, 2013 a partir de Montero et al., 2012.

¿Qué son las pruebas de diagnóstico de noveno año del MEP?

El MEP utiliza pruebas estandarizadas para diagnosticar el rendimiento académico en noveno año. Las aplica a las cinco asignaturas principales: Español, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias e Inglés. Miden los conocimientos y destrezas específicos obtenidos por los estudiantes como resultado directo del proceso de aprendizaje, de acuerdo con el currículo de cada asignatura. Dado que se orientan a evaluar el logro de los aprendizajes académicos formales establecidos en los programas oficiales de estudio, se denominan *pruebas curriculares*.

Junto con las pruebas diagnósticas, el MEP aplica un conjunto de cuestionarios para recoger información de variables a nivel de aula y de docente, lo que facilita la identificación de aspectos relacionados con la mediación pedagógica y la dinámica de clase que pueden influir en los resultados de los estudiantes.

¿Conoce las pruebas de diagnóstico de noveno año del MEP? ¿Está al tanto de sus resultados en las distintas asignaturas?

¿Qué son las pruebas PISA?

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) busca evaluar cuán bien preparados están los estudiantes de distintos países en los conocimientos y habilidades que son esenciales para su participación plena en las sociedades modernas, en particular en materia de *lectura, matemáticas y ciencias*. Con ese objetivo y desde 2000, cada

tres años realiza pruebas estandarizadas sobre las competencias estudiantiles en estos campos.

Las pruebas PISA son elaboradas y administradas por un consorcio que al principio estuvo formado por los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero gradualmente incluyó a otros países o economías regionales que deseaban evaluar los resultados de sus sistemas educativos. En el ciclo 2009 intervinieron 74 países, incluyendo a Costa Rica por primera vez.

Las pruebas PISA se aplican a estudiantes de entre 15 años y 3 meses y 16 años y 2 meses de edad, sin discriminar por el grado escolar que estén cursando. Así se garantiza que los grupos sean equivalentes y los resultados de todos los países sean comparables. En el recuadro 1 se detallan otros rasgos que hacen de PISA una evaluación única en su género.

¿Cómo miden la competencia lectora las pruebas PISA?

La *competencia lectora* es crucial en el mundo contemporáneo para que los individuos logren su pleno desarrollo personal, social, laboral y ciudadano. Estudios realizados en Australia, Canadá y Suiza demuestran que existe una estrecha relación entre el rendimiento en lectura evaluado por PISA a los 15 años de edad y posteriores resultados educativos y éxitos en el mundo laboral.

Recuadro I

Características de las pruebas y los informes de resultados de PISA

Las pruebas PISA tienen los siguientes rasgos principales:

- Son *pruebas a-curriculares que miden competencias*, es decir, se concentran en la capacidad estudiantil de utilizar habilidades y conocimientos para enfrentar problemas de la vida real. Busca determinar lo que el estudiante sabe y puede hacer con lo que aprendió en el sistema escolar.
- Dan relevancia al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Se aplican con regularidad, lo que permite a los países hacer un seguimiento de sus avances en el logro de los objetivos de su sistema educativo.
- Se orientan hacia la formulación de políticas educativas, al vincular los resultados obtenidos por el estudiantado con los datos sobre sus características y los factores clave que inciden en su aprendizaje, dentro y fuera del centro escolar.
- Tienen una amplia cobertura geográfica y una metodología colaborativa de elaboración y aplicación, ya que los expertos de los países participantes interactúan y cooperan con sus colegas internacionales de PISA.
- Aplican mecanismos de control de calidad muy estrictos en la concepción, traducción y recolección de muestras, de textos, de datos y en el diseño de la prueba, lo cual hace que sus resultados tengan validez y confiabilidad.
- PISA evalúa las competencias lectora, matemática y científica, pero le da énfasis especial a una de ellas en forma alterna.³

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 a partir de Rodino, 2012.

PISA define la *competencia lectora* como la capacidad individual para “comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos, e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (OCDE, 2012). Este concepto abarca

una gama extensa de tareas (que son destrezas cognitivas), desde decodificar los signos gráficos, conocer las palabras e identificar las estructuras lingüísticas y discursivas de los textos hasta extraer su sentido profundo y reconocer su uso social y cultural, entre otras. Además incluye competencias

- Antes de leer este material, ¿qué sabía usted sobre las pruebas PISA? ¿Conocía su metodología para evaluar competencias y su forma de aplicación? Si es así, ¿cómo se informó?

- ¿Qué opina sobre la forma en que PISA mide la competencia lectora?

- ¿Conoce ejercicios reales de la prueba? Vea ejemplos en Rodino, 2012 disponible en www.estadonacion.or.cr/index-ee/index-ee-autor#R. Y si sus alumnos tienen la edad apropiada, déselos como práctica. Analice cómo los resuelven.



metacognitivas,⁴ como la conciencia y la capacidad de usar estrategias apropiadas para procesar distintos tipos de textos.

PISA mide la competencia lectora con base en una estrategia compleja y multidimensional que contempla tres factores: (1) diferencias entre textos, (2) distintos aspectos de la competencia lectora desde la práctica del lector y (3) situaciones de uso de los textos desde el punto de vista del autor. Según la teoría, estos son los factores que interactúan en todo proceso real de lectura: el *texto*, el *lector* y la *tarea* por realizar. A continuación, se muestra cómo se expresa cada factor en la prueba.⁵



1) Diferencias entre textos:

Cada estudiante debe leer textos muy distintos y responder preguntas variadas sobre ellos.

- Según su *medio*: textos impresos y digitales.
- Según su *formato*: textos continuos, discontinuos, mixtos y múltiples.
- Según su *tipo* o *género*: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales (de interacción).

2) Distintos aspectos de la competencia lectora:

Cada estudiante debe responder preguntas de distinto tipo que ponen en juego las diferentes estrategias o procesos cognitivos que utiliza un lector para introducirse en un texto y extraer sentido de él.

- *Accesar y recuperar* información.
- *Integrar e interpretar* información.
- *Reflexionar y evaluar* información.

3) Distintas situaciones de uso de los textos:

Cada estudiante debe reconocer para qué usos, desde la perspectiva de su autor, se escribieron los textos que se le presentan en la prueba.

- *Uso personal*
- *Uso público*
- *Uso educativo*
- *Uso laboral*

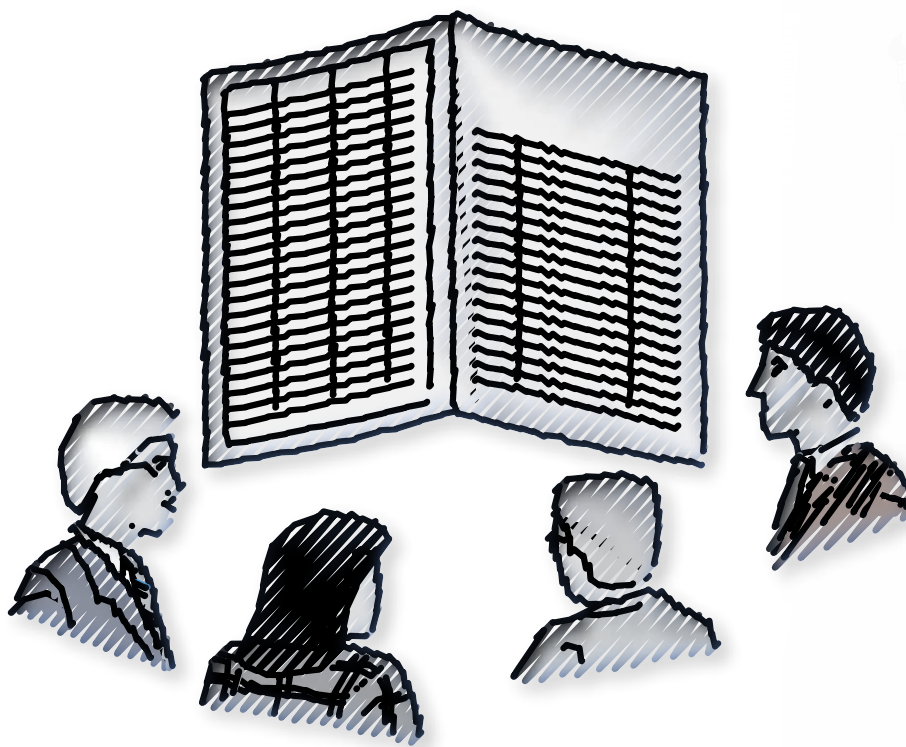
Empleando los factores 1) y 2), PISA construye subescalas de desempeño (además de la escala global o promedio), con lo cual califica la capacidad de lectura en varios niveles de competencia escalonados: hay un umbral aceptable y la prueba evalúa el grado de desempeño estudiantil por encima o por debajo de él. Así, aporta a la evaluación valiosos criterios de desagregación que ayudan a los sistemas educativos participantes a identificar fortalezas y debilidades en la competencia lectora de sus estudiantes de 15 años.⁶

Más relevante aún es la información que aporta PISA sobre la evolución en el tiempo de la distribución de los estudiantes según niveles de competencia. Por supuesto, solo hay información de cambios en el tiempo cuando un país participó en más de una prueba, entonces se pueden comparar los resultados y medir si hay o no avances del sistema educativo.

Por lo expuesto, las pruebas PISA son mucho más que un *ranking* internacional de desempeño estudiantil en ciertas competencias cognitivas. Esta idea tan difundida es una simplificación, producto del desconocimiento de las características teóricas, técnicas y operativas de las pruebas.

Controversias en torno a las pruebas PISA

Como todo instrumento de evaluación, en Costa Rica y otros países algunos sectores han planteado críticas a las pruebas PISA. En la cuadro 2 se resumen algunos de los principales cuestionamientos, así como respuestas que han surgido a dichas críticas, que permiten tener una mejor idea del debate.



Cuadro 2. Principales cuestionamientos y respuestas a la controversia de las pruebas de PISA

Principales críticas	Respuestas
Son de carácter estandarizado.	Las pruebas estandarizadas se usan en todo el mundo, no solo en pruebas internacionales sino también nacionales (como en Costa Rica). Ellas no impiden usar también pruebas no estandarizadas.
Son de carácter internacional.	Hay distintas pruebas internacionales que los países aplican voluntariamente porque desean tener datos educativos comparativos (por ej., TIMSS, SERCE y TERCE). Nunca sustituyen a las pruebas nacionales.
Las promueve la OCDE, organización que agrupa a los países desarrollados del mundo..	Costa Rica ha solicitado su admisión como miembro pleno a la OCDE. Independientemente de ello, las pruebas las puede aplicar el país que así lo desee, esté o no afiliado a la OCDE.
No evalúa todo lo que habría que evaluar: Evalúa solo parte de la realidad educativa (lo que un alumno puede hacer en lectura, matemáticas y ciencias) e ignora valores y actitudes éticas y ciudadanas.	PISA no es, ni se propone ser; una prueba exhaustiva (que lo mida todo) ni exclusiva (que reemplace a otras pruebas). No es válido juzgarla por lo que no es su propósito. Lo que hay que juzgar es si la parte que PISA evalúa es o no relevante para la formación estudiantil y si la evalúa de modo apropiado.
Adoptan un enfoque “por competencias” que no persigue una formación integral, humana y social, sino utilitarista, dirigida a formar para el trabajo y la producción.	Por un lado, el enfoque “por competencias” (capacidades) se opone al enfoque enciclopedista “por contenidos” (cantidad de información), no a la formación humana y social. Por otro lado, las competencias que mide PISA no sirven solo para el trabajo y la producción; son indispensables para el desarrollo pleno de las personas (cognitivo, emocional, social y de participación ciudadana).
La diferencia en riqueza entre los países participantes en las pruebas PISA, que contribuye a diferencias en su inversión educativa, hace imposible comparar resultados de aprendizaje entre ellos.	La correlación entre el gasto total en educación de un país y el logro estudiantil no es muy fuerte si el primero se calcula sobre una base per cápita o como proporción del PIB. Si bien el PIB per cápita influye en los resultados educativos, informes técnicos de PISA muestran que solo explica el 6% de las diferencias en el rendimiento medio de los alumnos. El otro 94% refleja el potencial de las políticas públicas educativas.
Preocupa cuán pertinentes son los ejercicios y los indicadores de resultados que usa PISA para todos los países que aplican la prueba, considerando que son muchos y diferentes entre sí. Esto ha llevado a cuestionar la “comparabilidad” de los resultados.	Las actividades e indicadores de resultados de PISA son previamente consultados y ajustados con los equipos nacionales de evaluación (que pertenecen a los ministerios de Educación) y se hacen pruebas piloto en cada país. Los ajustes a las pruebas abarcan tanto el contenido de fondo de los ejercicios de competencia lectora, matemática y científica como su traducción al idioma del país. Es un proceso de contextualización del instrumento.
PISA consiste en hacer un <i>ranking</i> del desempeño educativo de los países, que se centra en la posición relativa que cada uno ocupa respecto a otros del mundo.	Las tres pruebas PISA brindan resultados detallados y profundos por país sobre las competencias evaluadas. El <i>ranking</i> es solo un dato derivado del uso de medidas estandarizadas, con lo cual los promedios de los países inevitablemente ubican a unos mejor que a otros. No es el aspecto más valioso ni el más útil de las pruebas, a pesar de que los medios masivos tienden a destacarlo. Los expertos nacionales deben conocer, analizar y difundir los datos específicos que ofrecen estas pruebas sobre el desempeño estudiantil en cada competencia.
Los resultados de PISA tienen un uso político más que educativo en los países, ya que la oposición política aprovecha la repercusión del <i>ranking</i> en los medios para criticar la gestión de la administración educativa y del gobierno en ejercicio.	Tales “críticos” ignoran deliberadamente que los resultados de PISA no se pueden atribuir de manera causal al gobierno en ejercicio, porque el resultado de un ciclo PISA se remonta a muchos años antes, por lo menos 10, cuando los jóvenes evaluados entraron al sistema educativo. Por eso, se deriva de varias administraciones educativas sucesivas. Además, este no es un problema de PISA sino de cómo se usan (o no) sus resultados en cada país. Los resultados deben ser un instrumento para que los expertos nacionales examinen a fondo el sistema educativo del país.

Fuente: Rodino, 2012.

Principales hallazgos

Resultados de Costa Rica en lectura en PISA 2009

En cuanto a los *resultados globales del país* y su ubicación en el conjunto de todos los que aplicaron PISA 2009, los estudiantes costarricenses tuvieron un puntaje promedio de 443 en la escala global de competencia lectora. Esto posicionó a Costa Rica en el lugar 44 entre los 74 países y economías que hicieron la prueba (es decir, 43 países lograron puntajes superiores y 30 puntajes inferiores).

- El resultado mencionado es lo que se conoce como el *ranking* PISA.
- El *ranking* suele ser el aspecto más conocido de esta prueba porque recibe mucha difusión en los medios, pero en sí no es una información muy relevante y es la que menos explica la competencia lectora de nuestros jóvenes, por eso sirve de poco para guiar el diseño de políticas educativas.
- En cuanto a los *resultados específicos de los estudiantes* en la prueba, hay que considerar que, según la dificultad de las tareas, PISA 2009 estableció *siete niveles de competencia lectora o niveles de desempeño*: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6.
- La ubicación de los estudiantes por niveles refleja los tipos de tareas que pueden

realizar con éxito. Es probable que quienes contestan bien las preguntas que estén en el nivel de dificultad de su posición en la escala respondan bien las de niveles inferiores, pero no es probable que puedan contestar correctamente las de niveles superiores.

- El nivel mínimo de competencia aceptable —el 2— representa el nivel de base, o sea, aquel en el cual los estudiantes empiezan a demostrar las destrezas que les permitirán participar efectiva y productivamente en la vida laboral, ciudadana y académica (Walker, 2011).

Los datos de distribución de los estudiantes costarricenses en los distintos niveles de desempeño merecen analizarse con cuidado, pues los resultados educativos nunca son uniformes, ni dentro del país ni entre países. Para el sistema educativo todas las mediciones son importantes, ya que su preocupación no puede limitarse al desempeño promedio, ni el de las mayorías, sino que también debe considerar los extremos del espectro, los sectores minoritarios.

- El sistema educativo debe esforzarse por sacar adelante a quienes muestran un desempeño lector pobre, porque si no lo hace es responsable de cerrarles futuras oportuni-



- Antes de leer este módulo, ¿conocía usted los resultados de Costa Rica en la primera aplicación de las pruebas PISA? Si es así, ¿cómo lo supo?
- Según su experiencia con sus propios alumnos, ¿comparte los resultados de PISA 2009 en cuanto a que la competencia lectora estudiantil es mayoritariamente regular o apenas aceptable para las necesidades de la vida contemporánea?

dades educativas y laborales, quizá excluirlos del sistema y de la sociedad.

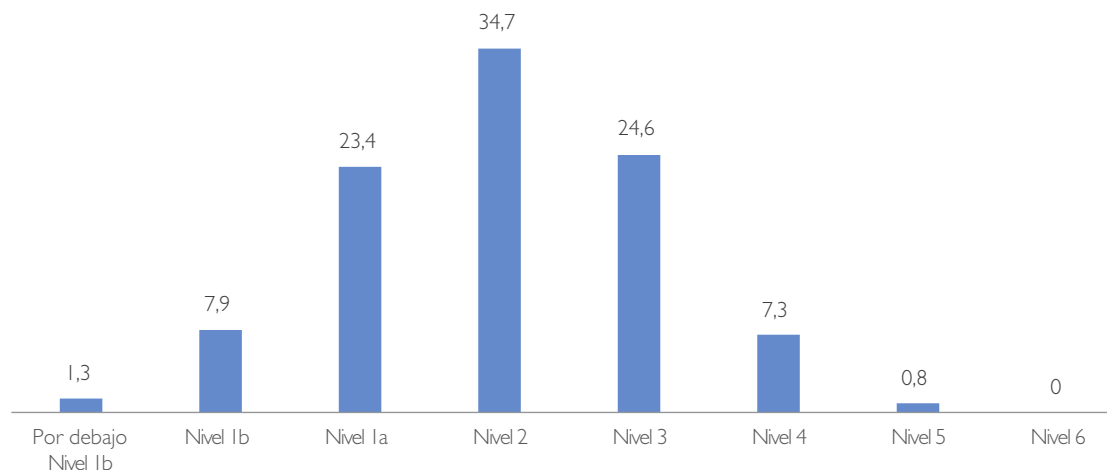
- Al mismo tiempo, el sistema también debe incentivar a superarse a quienes tienen potencial de excelencia, pues estos jóvenes pueden ser los futuros líderes que el país necesita.

Dicha distribución estudiantil en los diferentes niveles de competencia lectora mostró que el subgrupo más numeroso (34,7%) se concentró en el nivel 2. El resto se repartió de manera casi simétrica entre tres niveles inferiores (32,6%) y tres superiores (32,7%) (gráfico 1).

- Un 32,6% no alcanza el nivel de la competencia lectora mínima (sumando a todos los que se ubican por debajo del nivel 2).
- Un 1,3% se desempeñó tan mal que quedó fuera de la escala.
- Son muy escasos los estudiantes que pueden leer a los niveles máximos de competencia: apenas un 0,8% al nivel 5 y ninguno al nivel 6, el máximo.

Los resultados descritos no son malos, pero tampoco son motivo de gran satisfacción. Son apenas mínimamente aceptables y ofrecen varias evidencias que deben preocupar al sistema y a la comunidad educativa:

Gráfico 1 Distribución de los alumnos costarricenses por niveles de desempeño en competencia lectora. PISA 2009

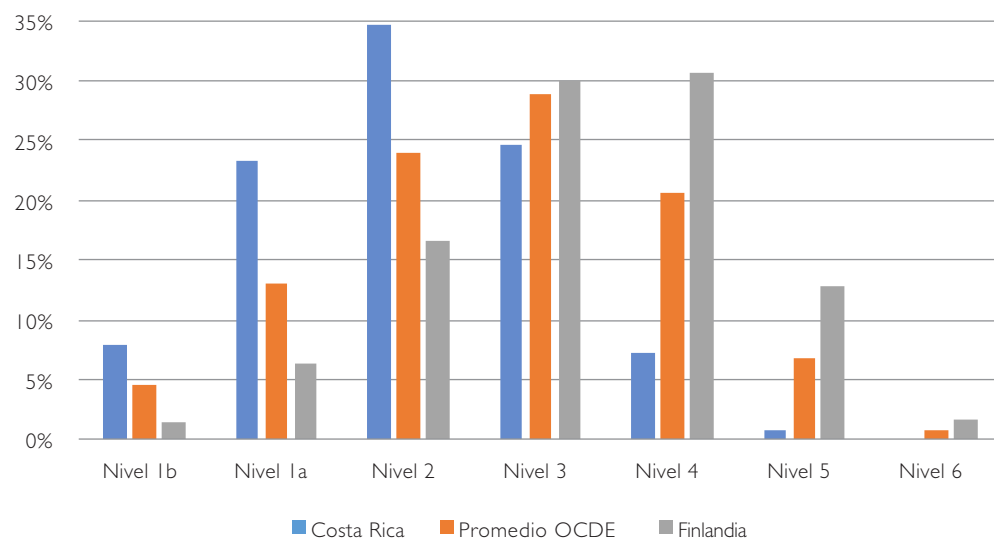


Fuente: Rodino, 2012.

Cuando se compara la distribución de los estudiantes costarricenses por niveles de competencia lectora con la de países más avanzados, se observan diferencias notables. El gráfico 2 compara los resultados de Costa Rica con el promedio obtenido por los miembros de la OCDE (es la media de los puntajes de 34 países más desarrollados y prósperos) y Finlandia (porque tiene un sistema educativo de probada excelencia, admirado en el mundo y en Costa Rica en particular).

En el gráfico se observan las barras de Costa Rica por encima del resto en los niveles inferiores de la escala, mientras que en los niveles superiores el desempeño de Finlandia y de los países desarrollados es significativamente mejor que el costarricense. La situación muestra un gran desafío para el país en cuanto a mejorar la proporción de estudiantes que se ubican por encima del nivel 2.

Gráfico 2 Distribución comparativa de los resultados en competencia lectora según niveles de desempeño



Fuente: Rodino, 2012

- ¿Qué opina de las conclusiones sobre los factores asociados a PISA 2009 y del perfil que permitieron construir sobre el alto rendimiento en lectura? Según su experiencia, ¿resultan lógicos o esperables? ¿Le sirven para orientar su trabajo docente?
- ¿Cuáles factores que el perfil vincula con el alto rendimiento lector pueden ser promovidos activamente por los colegios y los educadores? Proponga y discuta con colegas docentes qué estrategias se podrían aplicar en los colegios y las aulas para promoverlos.

Factores asociados a la competencia lectora en Pisa 2009

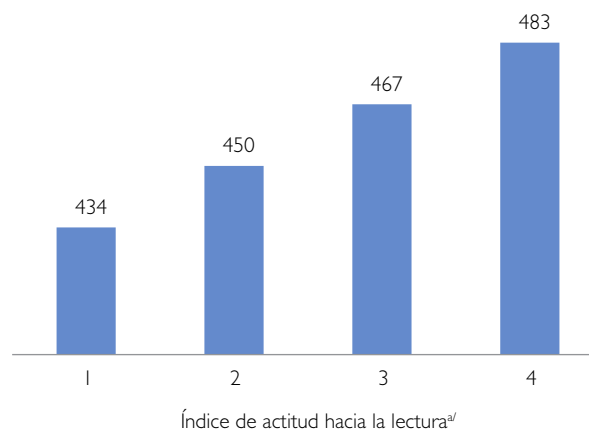
El modelo de análisis estadístico empleado para relacionar los puntajes de PISA 2009 en lectura con los factores individuales y contextuales derivados de los cuestionarios explicó cerca del 55% de la varianza en los puntajes del estudiantado. La mayor parte de las diferencias en resultados se debe a factores relacionados directamente con el estudiante y su contexto inmediato. Solo un 12% de la variabilidad se explica por variables del centro educativo.

Entre las variables referidas al estudiante, sobresalen factores como la actitud hacia la lectura y

su autopercepción respecto a sus habilidades y destrezas para leer.

- Los estudiantes que expresan una actitud positiva hacia la lectura logran en promedio puntajes más altos en competencia lectora (ver gráfico 3).
- Los estudiantes que en mayor medida consideran eficaces sus estrategias para resumir un texto obtienen puntajes superiores a los de quienes estiman ineficaces las suyas (ver gráfico 4).

Gráfico 3 Puntaje promedio en la prueba PISA 2009 de competencia lectora, según índice de actitud hacia la lectura^{a/}



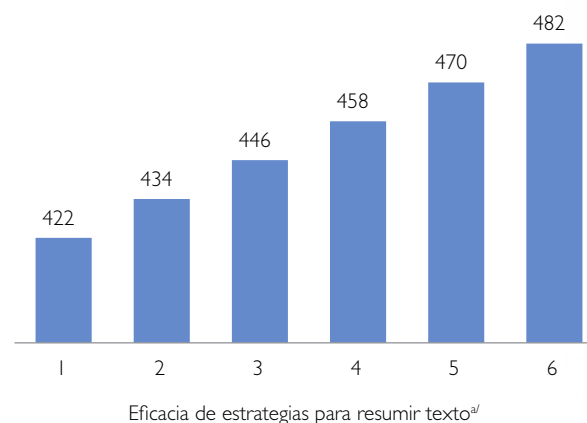
a/ Se compone de nueve ítems que miden la actitud del estudiante hacia la lectura, donde 1 es el valor de menor actitud y 4 el de mayor actitud.

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 a partir de Montero et al., 2012.

- Entre las variables explicativas referidas a la institución escolar, son superiores los puntajes de alumnos que asisten a colegios ubicados en distritos con mayores índices de desarrollo social que los de aquellos que asisten a colegios situados en distritos con bajo nivel de desarrollo.

Los datos ayudaron a elaborar un perfil de los estudiantes con mejor desempeño en la prueba de lectura (ver cuadro 4). Este incluye las variables que mostraron tener alta importancia práctica o fueron estadísticamente significativas. Los alumnos con menor rendimiento presentan las características contrarias. La mayoría de los factores que el perfil vincula con el alto rendimiento lector son aspectos que pueden promoverse en todos los alumnos, mediante estrategias específicas impulsadas por los colegios y los docentes.

Gráfico 4 Puntaje promedio en la prueba PISA 2009+ de competencia lectora, según percepción de eficiencia de estrategias par resumir un texto^{a/}



a/ Se obtiene mediante el promedio de la evaluación que da el estudiante a las estrategias para resumir el texto, 1 significa que es una estrategia totalmente ineficaz y 6 significa que es muy eficaz.

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013 a partir de Montero et al., 2012.

Cuadro 3 Perfiles de alto rendimiento en competencia matemática. PISA 2009

Perfil de alto rendimiento	
Factores del estudiante	Cursa un grado mayor al que debería de acuerdo con su edad.
	Percibe como eficaces sus estrategias para resumir y comprender un texto.
	Con mucha frecuencia realiza lecturas en línea.
	Muestra un valor bajo en el índice de repetición escolar.
	Muestra un valor alto en la escala de actitud hacia la lectura.
	Reporta un número relativamente alto de lecciones de Matemática.
	Ambos padres viven con el estudiante.
	Reporta una frecuencia elevada de lectura por iniciativa propia.
	Percibe como alto el valor que le brinda el colegio.
	Obtiene puntaje alto en la escala de uso de técnicas “analíticas” para estudiar.
	El colegio presenta pocas dificultades para desarrollar el proceso de enseñanza.
Factores institucionales	El colegio está ubicado en un distrito con alto índice de desarrollo social.

Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación 2013 a partir de Montero et al., 2012.

Resultados de la prueba de noveno año en Español del MEP 2010

- Esta prueba diagnóstica del MEP estimó tres niveles de complejidad: 1, 2 y 3, de los cuales el primero es el menos complejo y el tercero el más complejo. La mayoría de los estudiantes (43%) se ubicó en el nivel 1.
- Al comparar los resultados de la prueba diagnóstica del MEP 2010 con los de la prueba PISA 2009, a pesar de las diferencias en alcance y método, las dos coinciden en ubicar a la mayoría de los estudiantes en niveles bajos o medios de desempeño en capacidad de lectura.



Factores asociados al rendimiento en la prueba de noveno año en Español del MEP

En esta investigación, la prueba del MEP se utilizó para complementar la prueba PISA. Si bien las diferencias metodológicas entre ambas no permiten llegar a conclusiones sólidas al compararlas, sí se pueden identificar coincidencias para sugerir recomendaciones y futuras investigaciones, en cuanto a las características del estudiante, del docente o el aula y del colegio resultaron buenos predictores del rendimiento en la prueba de Español.⁷

Entre las variables que se relacionan más significativamente con los resultados del estudiante se encuentran la edad, su propia percepción sobre la dificultad de la materia, Español como asignatura de mayor agrado, el índice socioeconómico y la motivación y expectativas familiares. En concreto, alcanzan mayores puntajes los alumnos de edad promedio (15 años), que dicen que Español es la materia que más les agrada, tienen mayor nivel socioeconómico, se sienten motivados por sus familias y muestran altas expectativas sobre su desempeño académico. A la inversa, obtienen puntajes más bajos los alumnos de mayor edad y que consideran Español la materia más difícil.

Entre las variables referidas al docente o al aula, tienen incidencia en el rendimiento académico el sexo del profesor y su actualización profesional.

En otras palabras, obtienen puntajes más altos los alumnos de docentes del sexo femenino y de profesores más actualizados. Entre las variables del colegio, el tipo de centro educativo (privado o público) aparece asociado al rendimiento. En concreto, los estudiantes de instituciones privadas superan significativamente en puntaje a los de colegios públicos, algo similar a lo que sucedió en PISA 2009.



- *¿Qué opina de las conclusiones sobre los factores asociados a PISA 2009 y del perfil que permitieron construir sobre el alto rendimiento en lectura? Según su experiencia, ¿resultan lógicos o esperables? ¿Le sirven para orientar su trabajo docente?*
- *¿Cuáles factores que el perfil vincula con el alto rendimiento lector pueden ser promovidos activamente por los colegios y los educadores? Proponga y discuta con colegas docentes qué estrategias se podrían aplicar en los colegios y las aulas para promoverlos.*

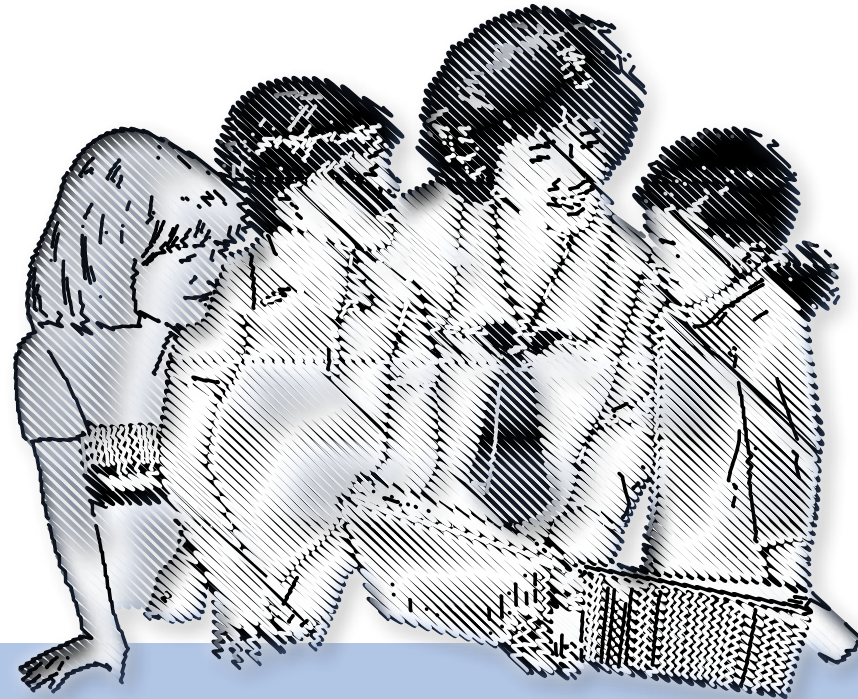
Desafíos del sistema educativo para el desarrollo de la competencia lectora

- En su situación como docente, cualquiera sea la asignatura que enseña, ¿cómo podría aplicar con sus propios estudiantes estas acciones o algunas de ellas?
- ¿Cómo podría propiciar entre las autoridades y colegas de su centro educativo que estas acciones se apliquen en toda la institución?



El sistema educativo costarricense debe aspirar a que, gradualmente, más jóvenes demuestren que pueden leer con una comprensión, profundidad y sofisticación superiores a las de quienes realizaron la prueba PISA 2009 y la prueba diagnóstica de Español de noveno año en 2010. Los resultados analizados indican que para lograr esto es fundamental:

- Promover en los estudiantes una actitud positiva hacia la lectura.
- Enseñar explícitamente en el aula las estrategias que son eficaces para comprender un texto.
- Promover la lectura por iniciativa propia.
- Promover la lectura en línea.
- Aumentar el número de lecciones de Español en aquellos colegios donde los estudiantes reportan cantidades inferiores al promedio.



Costa Rica aplicó las pruebas PISA por segunda vez en 2012 y por tercera vez en 2015. Consulte los resultados de 2012 en competencia lectora y compárelos con los de 2009, utilizando como criterio los niveles de desempeño en que se ubican los estudiantes, así como los factores asociados a los resultados.

Para conocer los resultados de PISA 2012, puede buscar el informe original en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> o bien consultar el Quinto Informe Estado de la Educación, 2015, disponible en <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>

Los resultados de PISA 2015 se conocerán en diciembre de 2016.

Bibliografía

- MEP. 2012. *Informe nacional de factores asociados al rendimiento académico en las pruebas nacionales diagnósticas, tercer ciclo de la educación general básica, 2010*. San José: Departamento de Evaluación Académica y Certificación, Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, Ministerio de Educación Pública.
- Montero, E. et al. 2012. *Costa Rica en las pruebas PISA 2009 de competencia lectora y alfabetización matemática. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/montero%20et%20al_pisa%20competencia%20lectora%20y%20alfabetizacion%20matematica.pdf
- OCDE. 2012. *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Madrid: Santillana.
- Programa Estado de la Nación. 2013. "Rendimiento académico en secundaria: ¿qué aprenden los estudiantes en Costa Rica?", pp. 253-285. En *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/II-Cap-5.pdf
- Rodino, A.M. 2012. La competencia lectora de los estudiantes costarricenses según la evaluación internacional PISA 2009+. Ponencia preparada para el *Cuarto Informe Estado de la Educación*.

Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román Vega
Guido Barrientos Matamoros
Jennyfer León Mena
Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/rodino_competencia%20lectora%20pisa.pdf

Walker, M. 2011. *PISA 2009 plus results: performance of 15 years-old in reading, mathematics and science for 10 additional participants*. Melbourne: ACER Press.

Notas

- 1 Este módulo se centra en la prueba PISA 2009+ de lectura, que es solo una de las tres que se aplican al mismo tiempo, como se explicará más adelante. Sobre la prueba PISA 2009+ de Matemáticas, puede consultarse el *Cuarto Informe Estado de la Educación*, 2013, Cap. 5, pp. 257-291.
- 2 En el ciclo 2009 se incluyen 10 países que por distintas razones aplicaron las pruebas en el 2010, Costa Rica entre ellos. Estos se conocen como grupo de países Pisa 2009+.
- 3 La investigación aquí reseñada corresponde al ciclo PISA 2009+, que se concentró en la competencia lectora.
- 4 Las *competencias cognitivas* se refieren a cómo se conoce algo; las *competencias metacognitivas* constituyen un nivel superior, que se refiere a cómo se conoce lo que se conoce. En otras palabras, indican el conocimiento que se tiene sobre las formas de conocer.
- 5 La descripción siguiente es muy sintética. Para conocer en mayor detalle cada factor y ver ejemplos de preguntas en pruebas concretas de lectura, consultar Rodino, 2012 en www.estadonacion.or.cr
- 6 Las pruebas PISA de competencia matemática y científica utilizan criterios de desagregación similares, adecuados a cada competencia y más detallados en los años en que se enfatiza cada una.
- 7 La prueba del MEP aplica el cuestionario de contexto a estudiantes, docentes y directores de colegio y por ello se cuenta con información sobre variables de esos tres niveles. Por su parte, PISA aplica el cuestionario a estudiantes y directores de colegio, con lo que solo ofrece información sobre variables de dos niveles.



Módulo 4:

Siete mitos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Autora: Ana María Rodino

¿Por qué se realizó?

- Porque está probado que la lectura es crucial para la vida de las personas: leer es esencial para su aprendizaje y desarrollo, su realización personal, su desempeño laboral y su vida cívica. En el mundo actual, la capacidad de lectura es un requisito ineludible para el progreso social y económico de cada individuo y de los países.
 - Porque hoy no todos los jóvenes terminan la secundaria ni logran leer a un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar con éxito las exigencias de la educación posterior, el empleo y la participación ciudadana.
 - Porque el proceso de aprender a leer es complejo y los docentes deben dominarlo si quieren enseñarlo con buenos resultados.
- Porque existe una serie de mitos, errores y malentendidos sobre cómo realmente se enseña y se aprende a leer; que deben analizarse en detalle porque tienen consecuencias negativas que pueden llevar al fracaso escolar y la exclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes. Según investigaciones nacionales, los docentes opinan que entre los factores más importantes al considerar si un niño repetirá el grado, en la mayoría de los casos se encuentran las dificultades para la lectura (Segundo Informe Estado de la Educación, 2008).

¿Para qué se realizó?

- Para apoyar el trabajo docente.
- Para orientar los esfuerzos de padres y madres de familia, cuidadores y maestros en cuanto a preparar a los niños durante la primera infancia, de manera que lleguen a primer grado de primaria en condiciones óptimas para aprender a leer y luego conti-

Elaborado por:



ESTADO
DE LA EDUCACIÓN

Reproducido con apoyo de:



- ¿Comparte usted la idea de que la lectura y la escritura son tan importantes que es necesario que los docentes profundicen en su conocimiento, sin importar el nivel o disciplina que enseñen?





núen apoyando el desarrollo de esta competencia vital.

- Para difundir el conocimiento que existe actualmente sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura y que está en constante avance gracias a los aportes cada vez mayores de las neurociencias.

¿Por qué se realizó?

- Se revisaron los estudios relacionados con la lectura y su enseñanza-aprendizaje elaborados por el *Informe Estado de la Educación* desde su inicio, en 2006.
- Se consultaron otras investigaciones nacionales e internacionales y de la teoría más actualizada en la materia.

Principales hallazgos

Enseñar a leer y escribir es el primer reto de la educación formal¹

Leer no es una actividad natural para los niños. La invención de la escritura es reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva como para haber influido en la evolución del cerebro humano. Nuestra herencia genética no incluye instrucciones para leer ni circuitos neuronales destinados a la lectura. Pese a eso, con esfuerzo podemos “reciclar” (adaptar) ciertas predisposiciones del cerebro y volvernos lectores. Como apuntó Darwin, adquirir la lectura es una actividad artificial y difícil (Dehaene, 2014 y 2015).

Debido a que un sistema de escritura es un código de segundo nivel, construido sobre la base del lenguaje oral, no se adquiere espontáneamente por convivir e interactuar con otros hablantes de la lengua. Debe ser enseñado de un modo intencional y sistemático, que exponga la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y lo vincule conscientemente con el código visual de las letras (grafemas).² Las sociedades modernas asignaron esta tarea al sistema educativo formal.

Unos pocos niños aprenden a leer por sí mismos o con la ayuda de adultos significativos, sin instrucción realmente formal, pero la mayoría aprende al ir a la escuela. Allí logra de modo fácil y rápido leer aceptablemente bien textos sencillos. Pero

esto es solo parte de un proceso que no está libre de dificultades.

La mayoría de los niños costarricenses que completan el ciclo primario desarrollan la capacidad de lectura básica y su complementaria, la escritura. No obstante, no todos alcanzan un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar las demandas de su educación secundaria, superior y continua, ni las exigencias laborales y de participación ciudadana. Tanto las pruebas de diagnóstico de noveno año del MEP como las pruebas internacionales PISA 2009+ y 2012 revelan deficiencias considerables de lectura en los estudiantes.³



Para entender el valor de la representación escrita del lenguaje, recuerde que los historiadores consideran que la historia comienza con los registros escritos; cualquier resto de cultura humana anterior a la escritura es prehistoria.

Investigue sobre la invención de la escritura.

¿Qué necesidades humanas la originaron?

¿En qué momento se ubica su creación?

¿Cómo fueron las primeras formas de escritura? ¿Cuándo y en qué cultura nace la escritura alfabética?

Crece las demandas sociales en materia de lectoescritura

Las dificultades actuales en lectoescritura, en Costa Rica y en el mundo, en general no se deben a que hayan bajado los niveles generales de competencia en esa materia, sino a que existen cada vez mayores exigencias sociales. Estas exigencias están en constante aumento y eso trae consecuencias cada vez más graves para quienes no alcanzan los niveles requeridos de capacidad y contribuye a ampliar las diferencias socioeconómicas entre las personas (Stedman y Kaestle, 1987 y Bronfenbrenner et al., 1996, citados en *Tercer Informe Estado de la Educación*). Las diferencias socioeconómicas siempre conllevan diferencias educativas, las cuales, a su vez, agudizan las primeras (NRC, 1998). Las desigualdades multiplican desigualdades, si no hay una acción social deliberada para corregirlas.

Como nunca antes en la historia, hoy se espera que la capacidad lectora sea universal, es decir, que la adquiera la población completa, y que además tenga un nivel alto para que las personas sigan aprendiendo durante toda la vida. Por eso, más que nunca antes, la escuela pública debe esforzarse en enseñarla muy bien a todos los niños y niñas, porque en eso se juega su desarrollo personal, su aprendizaje futuro y su integración a la vida social en condiciones de equidad.

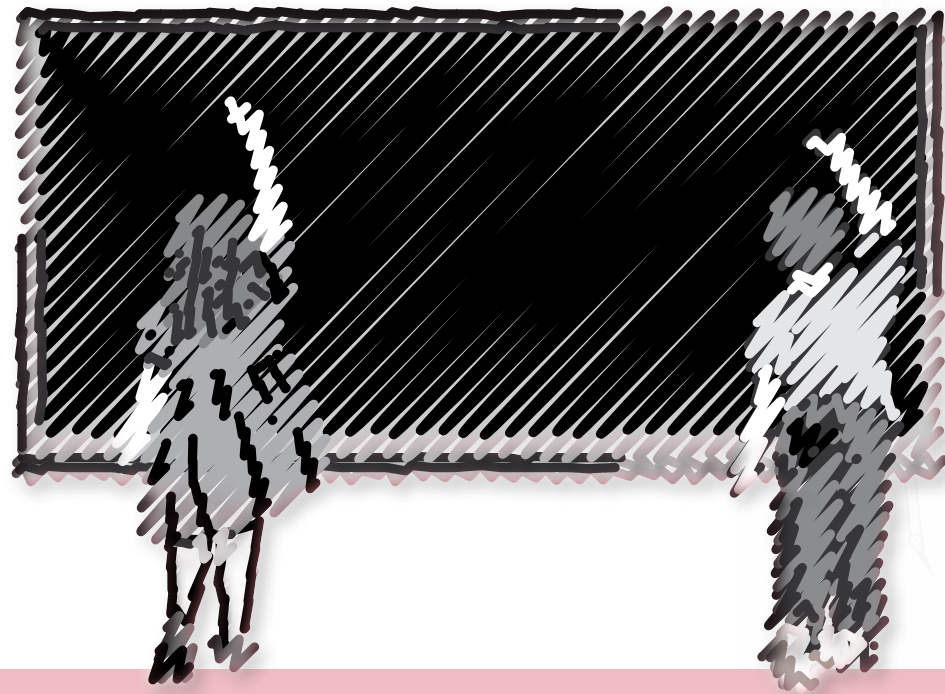


La escuela debe prevenir problemas de lectoescritura desde el inicio

El primer paso para prevenir dificultades de lectura es reducir el número de niños que empiezan la escuela primaria con habilidades inadecuadas (tienen pocas habilidades de lenguaje en general; no diferencian los sonidos de una lengua de su significado, ignoran el propósito y mecanismo de leer o no conocen las letras). Quienes tienen más riesgo de llegar a la escuela con estas debilidades y fracasar desde el principio son los niños de nivel socioeconómico bajo, no hablan bien la lengua de escolarización, tienen problemas de audición o desarrollo limitado del lenguaje esperable en su etapa preescolar y aquellos cuyos padres tienen dificultades para leer.

Las principales recomendaciones de los especialistas frente a las dificultades de lectura (NRC, 1998) son dos y se complementan:

- Considerando que esa enseñanza es más eficaz si los niños llegan a primer grado motivados para leer y con las destrezas lingüísticas y cognitivas necesarias, se debe asegurar un ambiente preescolar de alta calidad y con maestros bien preparados, con mucho conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y de los procesos iniciales de la lectoescritura.
- Hay que proporcionar a todos los niños desde el inicio de su escuela primaria una excelente enseñanza formal de la lectura.



Siete mitos e incomprensiones sobre la lectura

Investigaciones nacionales e internacionales han detectado que entre los docentes existen mitos y errores muy extendidos sobre la lectura y su enseñanza-aprendizaje. Algunos son malentendidos o incomprensiones, otros provienen de limitaciones en la formación inicial de los docentes en materia de lenguaje o bien de información recibida “de oídas”, “a medias” o desactualizada. Cualquiera sea su origen, entorpecen la labor pedagógica y afectan negativamente sus resultados. A continuación veremos algunos de estos mitos.

Primer mito

Lo que con frecuencia se cree

Se aprende a leer en un momento establecido, de una vez y para siempre. Esto ocurre entre los 6 y 7 años de edad, en el primer grado de la escuela primaria.

Lo que realmente ocurre

Aprender a leer es un proceso largo y continuo. Comienza desde muy temprana edad, mucho antes de ingresar a la escuela y se desarrolla durante el resto de la vida a medida que las personas van adquiriendo nuevas capacidades para realizar lecturas cada vez más complejas.

Este mito es una idea ingenua, producto de la falta de conocimiento científico sobre el tema. La teoría de la lectura muestra que no ocurre así (Ver Tabla 1, Etapas del desarrollo lector). Sin embargo, lo más grave son sus riesgosas implicaciones pedagógicas:

- Se asume que aprender a leer es simplemente saber decodificar; es decir, establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos de una lengua y lograr pronunciar sus palabras de corrido. Cuando se confunde la lectura con la habilidad particular de decodificar y el momento en que esta se adquiere, no se comprenden todas las etapas de desarrollo lector y por eso no se las promueve.

- Pone toda la responsabilidad de enseñar a leer en el maestro de primer grado y, en esa medida, se ignora el papel de la enseñanza previa y posterior:
 - En cuando a la enseñanza previa: se desconoce el rol de la educación preescolar en el proceso de desarrollo lector e impide que sus docentes impulsen la etapa anterior a decodificar: la prelectura o lectura emergente (Ver Tabla 1, Etapa 0.) En efecto, los maestros preescolares costarricenses conocen poco o nada sobre esa etapa inicial, que es la base de las siguientes. Y porque no la conocen, les cuesta estimularla mediante actividades adecuadas al nivel de desarrollo del niño de esa edad (Ver Recuadro 1).



- En cuando a la enseñanza posterior: se desconoce o subvalora el rol de los docentes de los grados sucesivos en seguir enseñando a leer (Ver Tabla 1, Etapas 2 en adelante). Igual en el caso anterior; en Costa Rica también se conoce poco sobre las etapas superiores y más sofisticadas de la lectura.

Asimismo, este mito prescribe el momento “exacto”, “correcto” y “único” en que debe

enseñarse a leer en la escuela: el primer grado de primaria. Esta visión ha creado disputas pedagógicas artificiales; pero lo más grave es que lleva a pensar que un niño que no aprendió a leer en ese momento exacto, correcto y único fracasó porque tiene problemas de aprendizaje y, por lo tanto, hay que aplicarle medidas “correctivas” como repetir el grado o recibir una adecuación curricular.

Tabla 1: Etapas del desarrollo lector

Etapas	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	¿Cómo se adquieren estas habilidades?
Etapa 0: <i>Prefectura o pseudolectura</i> (hoy llamada lectura emergente)	De 6 meses a 6 años Preescolar	El niño “pretende” leer; cuenta historias cuando mira las páginas de un libro que le fue leído antes, reconoce y nombra letras del alfabeto, escribe su nombre y juega con libros, lápices y papel.	Cuando al niño le lee un adulto (o un niño mayor) que responde y aprecia de manera cálida su interés en los libros y la lectura; cuando se le brindan libros, papel, lápices, bloques y letras. Lectura dialógica (interactiva).
Etapa 1: <i>Decodificación y lectura inicial</i>	6-7 años Primer grado y principios de segundo grado	Aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre las palabras impresas y habladas. Es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y palabras fonológicamente regulares. Usa sus destrezas y su intuición para “hacer sonar” palabras nuevas cortas.	A través de la instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y la práctica en su uso. Con lectura de historias simples usando palabras por medio de las cuales al niño se le enseñan elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se le lee a un nivel por encima del cual el niño puede leer de manera independiente, para que así desarrolle patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 2: Confirmación y fluidez	7-8 años Segundo y tercer grados	Lee historias y selecciones de textos simples y familiares cada vez con más fluidez. Esto se logra consolidando los elementos básicos de decodificación, vista, vocabulario y contexto del significado en la lectura de historias y selecciones de textos familiares.	A través de la instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada; la lectura extensa (con instrucción y niveles independientes) de materiales familiares, interesantes, que ayuden a promover la lectura fluida. Al niño se le lee a niveles por encima de su propio nivel de lectura independiente a fin de desarrollar lenguaje, vocabulario y conceptos.

Continúa

Tabla 1: Etapas del desarrollo lector

Etapa	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	¿Cómo se adquieren estas habilidades?
Etapa 3: <i>Lectura para aprender lo nuevo</i>	9-13 años De cuarto grado a octavo año	La lectura se usa para aprender nuevas ideas, ganar nuevo conocimiento, experimentar nuevos sentimientos y aprender nuevas actitudes, por lo general con un solo punto de vista.	Mediante la lectura y estudio de libros de textos, obras de referencia, libros especializados, periódicos y revistas que contienen nuevas ideas y valores, vocabulario y vocabulario y sintaxis poco familiares; estudio sistemático de palabras y reacción hacia el texto leído a través de discusión, preguntas y respuestas, escritura al respecto, etc. Lectura de textos cada vez más complejos.
Etapa 4: <i>Múltiples puntos de vista</i>	15 a 17 años Escuela secundaria De noveno a doceavo año	Lee extensamente un rango amplio de materiales complejos, tanto expositivos como narrativos, con una variedad de puntos de vista.	Mediante lectura extensa y estudio de libros de ciencias físicas, biológicas y sociales y humanidades; de literatura de alta calidad y popular; periódicos y revistas; estudio sistemático de palabras y sus partes.
Etapa 5: <i>Construcción y reconstrucción</i>	18 años y más Universidad y en adelante	La lectura se usa para satisfacer las necesidades y propósitos propios (profesionales y personales). Sirve para integrar el conocimiento propio con el de otros, para sintetizarlo y para crear nuevo conocimiento. Es rápida y eficiente.	A través de la lectura amplia de materiales aún más difíciles. Lectura más allá de las propias necesidades inmediatas. Redacción de trabajos, pruebas, ensayos y otras formas de escritura que demanden la integración de diversos conocimientos y puntos de vista.

Fuente: Chall, 1983 (fragmento).

*Lea detenidamente la Tabla 1.**Aunque no sea docente de Español, le será muy útil para visualizar el desarrollo de la lectura esperable en sus estudiantes y así estimularlos mejor.**Según el nivel en que usted enseña, ¿en qué etapa del desarrollo lector deben ubicarse sus alumnos? ¿Demuestran las características y destrezas que se espera de ellos según la teoría del desarrollo lector?**¿Presentan dificultades lectoras? ¿Cuáles? ¿Qué podría hacer usted, desde su disciplina, para apoyararlos y propiciar su mejoramiento?*

Recuadro 1

Acciones que promueven la lectura emergente en preescolar

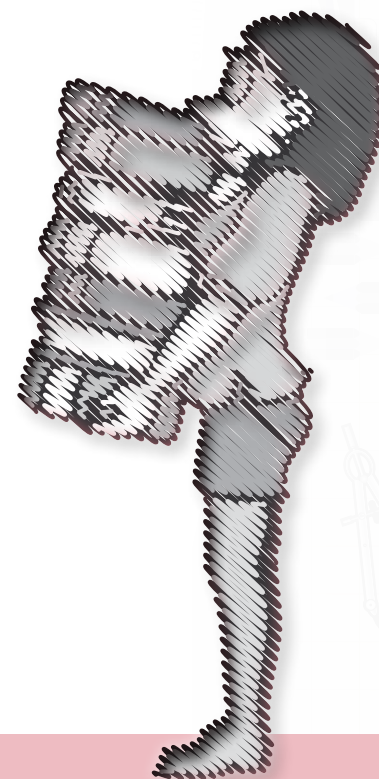
- Actividades orales para promover el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo de los niños, así como el razonamiento verbal.
- Leerles en voz alta para estimular su apreciación y comprensión de los textos y del lenguaje literario.
- Facilitarles la exploración de libros, para que desarrollen conceptos sobre la palabra impresa y los procesos básicos de lectura.
- Actividades para ejercitar destrezas de trazo y deletreo.
- Actividades temáticas (por ej., juegos sociodramáticos) para dar oportunidad a los niños de integrar y ampliar su comprensión sobre cuentos y nuevos espacios de conocimiento.
- Actividades para afianzar la habilidad de los niños para reconocer y trazar las letras del alfabeto.
- Actividades de análisis fonético (de sonido) para desarrollar en los niños la conciencia fonológica.
- Actividades centradas en las palabras para ayudar a los niños a entender y apreciar el principio alfabético y adquirir un vocabulario básico a partir de la observación.

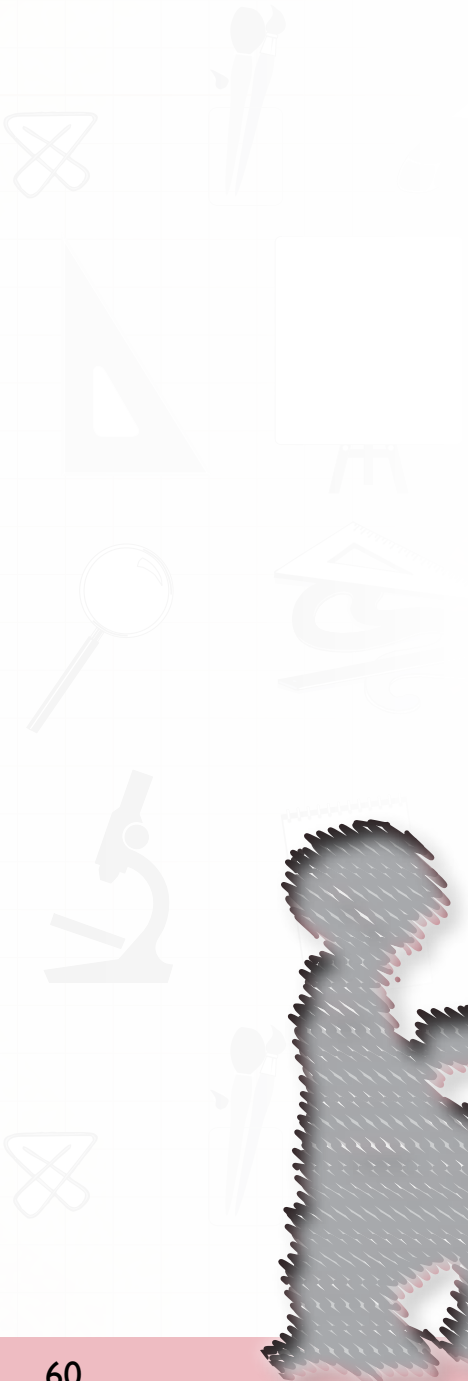
Fuente: NRC, 1998.

En su escuela, pregunte a sus colegas de preescolar sobre el trabajo pedagógico que realizan en ese nivel educativo para el desarrollo del lenguaje oral y la lectura emergente.

¿Cuáles son las experiencias que tienen al respecto? ¿Hay satisfacción con los resultados?

Compartan la Tabla 1. ¿La conocían? Haga lo mismo con el Recuadro 1. ¿Realizan algunas de las actividades de prelectura o lectura emergente sugeridas en el recuadro? ¿Por qué sí o por qué no?





Segundo mito

Lo que con frecuencia se cree

Saber leer es una competencia simple, que consiste en conocer las letras, identificar cómo se corresponden con los sonidos de la lengua y decodificar textos escritos.

Esta es otra idea simplista, relacionada con la anterior en cuanto a que pone énfasis exclusivo en la habilidad de decodificar, que es solo una parte de aprender a leer; esencial pero no la única. Veamos cuáles son las implicaciones más riesgosas de este error.

Concentra la enseñanza únicamente en la subcompetencia de *decodificación*, con lo cual ignora o subestima otras igualmente necesarias para el desarrollo lector. Por ej., en las primeras etapas del desarrollo lector (ver Tabla 1, etapas 2 y 3), la habilidad de decodificar debe ir acompañada de:

- *conocimiento de lo impreso* (¿cómo se estructuran los textos escritos?),
- *cierto conocimiento de la morfología* de la lengua (¿cómo se componen las palabras a partir de sus raíces y terminaciones?),
- *ampliación del vocabulario*,

Lo que realmente ocurre

Saber leer es una competencia compleja, que incluye una gran cantidad de destrezas particulares aparte de la decodificación. Además, es de una complejidad siempre creciente conforme las personas avanzan en edad y escolaridad, como se aprecia en las etapas superiores del desarrollo lector (Consultar Tabla 1).

- *mejora de la fluidez lectora* (primero en voz alta para que luego se transfiera a la lectura silenciosa),
- *comprensión del contenido leído* y
- *reconocimiento del uso cultural de los textos* (para qué se escribe y se lee).

Lo más grave es que, de todas las demás subcompetencias, se presta poca atención a la *comprensión de lo leído*, que es el fin último de la lectura. Más allá de cuán bien un lector inicial decodifique las palabras y frases de un texto y cuán fluidamente pueda vocalizarlas, de poco le sirven estas destrezas si no es capaz de extraer e interpretar su sentido: la intención que el autor quiso transmitir y las ideas centrales del texto.

Además, si lo esencial de la lectura fuera solo decodificar los signos, ¿qué queda para las etapas superiores? Esta visión ignora los matices y sutilezas de leer; como saber abordar y, especialmente, disfrutar distintos tipos de textos, entre ellos los de interpretación más compleja, como las obras literarias y científicas.

Tercer mito

Lo que con frecuencia se cree

Saber leer es una competencia dicotómica o binaria, que se tiene o no se tiene.

Esta creencia surge del error de igualar lectura y decodificación, como si fueran una única e idéntica habilidad. Por lo general, se dice que un niño “sabe” o “no sabe” leer cuando atraviesa la etapa inicial de aprender a decodificar: si ya lo logró es que “sabe leer” y si no, “no sabe leer”. Es una expresión común, no especializada, pero la realidad es diferente y mucho más gradual.

Además de aprender a decodificar, el niño debe aprender muchas otras habilidades asociadas a la lectura, que adquiere gradualmente y que siguen aumentando conforme avanza en edad y escolaridad (Ver Tabla 1, Columna 3). En cada momento de su desarrollo, el estudiante revela cierta competencia de lectura que puede evaluarse a lo largo de una escala para determinar cuánto la domina y cuánto le falta aún desarrollar. Tener claro este carácter continuo (no dicotómico) de la habilidad lectora es importantísimo para los docentes, a fin de poder diagnosticar correctamente a sus alumnos, con sus fortalezas y debilidades, y ayudarles a avanzar según sus necesidades individuales.

Lo que realmente ocurre

Saber leer es una competencia que se define a lo largo de un continuo gradual: en cualquier momento se domina en un cierto grado y puede estimarse a lo largo de una escala.

Un buen ejemplo de medición compleja y graduada es la prueba PISA, que mide la competencia lectora de los estudiantes de 15 años de edad utilizando siete niveles de complejidad. De ellos, el nivel 2 indica la competencia mínima necesaria para afrontar con éxito las demandas de lectura de la sociedad contemporánea. En el cuadro 1 se puede ver la distribución de resultados de lectura obtenidos por Costa Rica en estas pruebas, comparados con el promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).⁴ Como se observa, la mayoría de los estudiantes costarricenses se ubican en ese nivel 2 o inferiores.



Cuadro I
Distribución de resultados en la escala global de lectura de las pruebas PISA

Porcentaje de alumnos capaces de realizar tareas propias
de cada nivel de competencia lectora

Nivel de lectura	PISA 2009/2009+		PISA 2012	
	Costa Rica	Promedio OCDE	Costa Rica	Promedio OCDE
6	0%	0,8%	0%	1,1%
5	0,8%	6,8%	0,6%	7,3%
4	7,3%	20,7%	6%	21%
3	24,6%	28,9%	22,9%	29,1%
2	34,7%	24%	38,1%	23,3%
1a	23,4%	13,1%	24,3%	12,3%
1b	7,9%	4,6%	7,3%	4,4%
Fuera de escala	1,3%	1,1%	0,8%	1,3%

Fuente: Elaboración propia con datos oficiales sobre las pruebas PISA, www.ocde.org. Las cifras en rojo indican el nivel en el que se concentraron los resultados del mayor porcentaje de estudiantes.

Cuarto mito

Lo que con frecuencia se cree

Aprender a leer en español es fácil y rápido para todos los niños porque la escritura o grafía de esta lengua o idioma se corresponde con su pronunciación.

Lo que realmente ocurre

No todos los niños aprenden con la misma rapidez ni facilidad a leer en español. Es verdad que el español es más sencillo de decodificar que otras lenguas pues su escritura (grafemas) se corresponde con bastante regularidad con los sonidos del habla (fonemas). Sin embargo, enseñarlo y aprenderlo implica retos similares a los de otras lenguas (retos cognitivos para los niños y pedagógicos para los maestros).

Es cierto que las representaciones gráficas de las lenguas del mundo se distinguen, entre otras cosas, por la mayor o menor regularidad de la relación entre la escritura y los sonidos del habla. Esta característica se llama transparencia. Según ella, la dificultad de aprender a leer varía en los distintos idiomas. El español, el italiano o el alemán tienen un grado alto de transparencia, lo que permite aprender a decodificarlos en mucho menos tiempo que idiomas como el francés o, más aún, el inglés (Dehane, 2015). Pero si esta creencia se toma como una verdad absoluta, puede conducir a errores pedagógicos peligrosos.

Aprender a leer en cualquier idioma siempre presenta dificultades, porque la escritura es una invención humana que se parece a un código secreto que debe ser descifrado (Dehane, 2015). Para los niños, la mayor dificultad para “descifrar” es comprender el principio alfabético, por el cual los sonidos de un idioma (cualquiera sea) se

representan gráficamente como letras y combinaciones de letras. Esta comprensión está lejos de ser sencilla y el español no es la excepción.

Otra dificultad para los niños está en la mayor o menor correspondencia entre los sonidos y las letras de su lengua de escolarización (o sea, del grado de transparencia de esa lengua). En ningún idioma existe la correspondencia perfecta. Siempre hay desajustes que se deben aprender como irregularidades de la escritura. Aunque en español son menos que en otros idiomas, existen y crean confusiones a los nuevos lectores: por ej., las consonantes distintas que, según los casos, se pronuncian igual (b y v; c, s y z, g y j), la h muda, las consonantes dobles y las combinaciones entre consonantes. Debido a estas dificultades del español, la teoría de la lectura propone una secuencia pedagógica para enseñarlo (Dehaene, 2015, Anexo).

Si usted enseña en un nivel de tercer grado en adelante, no importa qué materia, recoja un texto escrito por sus estudiantes. Puede ser la respuesta libre a una pregunta o bien un fragmento que les dicte. Corrija los errores de ortografía que son equivocaciones de letras (no registre errores de acentuación ni de puntuación).

Analice esos errores. ¿Qué letras confunden comúnmente los estudiantes? ¿Observa algún patrón en esas equivocaciones? ¿A qué cree usted que obedece?

Si desea profundizar el análisis, acérquese al profesor de español de su escuela y pídale ayuda para analizar este tema.

Sin importar la materia o el nivel escolar en que enseña, deténgase a reflexionar sobre su grupo de estudiantes. ¿Es homogéneo o diverso? Si cree que es diverso, ¿qué diferencias reconoce entre ellos? ¿A qué se deben (por ej., a su origen económico o cultural, las características de su familia, su personalidad, etc.)?

¿Cree usted que tales diferencias entre sus estudiantes afectan los resultados escolares? ¿Cómo? ¿Toma en cuenta esas diferencias cuando enseña su materia? ¿Cómo?

¿Está de acuerdo con la conclusión del estudio de Murillo (2013) antes citada? Discuta concretamente este punto con otros colegas de su escuela, en especial con maestros de I y II ciclo de educación general básica. ¿Qué opiniones predominan?

De manera que cada idioma, como código que es, presenta sus propias complejidades y, a partir de ellas, complejidades metodológicas para enseñarlo. Aunque el grado de dificultad varíe, no desaparece. Los maestros que enseñan a leer en español deben conocer bien sus dificultades particulares como código y cómo enseñarlas.

Los alumnos constituyen un colectivo variado con rasgos diversos, socioculturales e individuales, aún los de un mismo grado. No todos actúan de modo homogéneo y masificado. En el aprendizaje de la lectura, como en otros, muestran ritmos y particularidades propias, según su origen familiar, pertenencia cultural, experiencias de vida, rasgos personales, intereses, etc.).

Es siempre falso y dañino masificar a un colectivo estudiantil. Si se aplica al grupo un único parámetro rígido para evaluar sus aprendizajes, sin considerar las diferencias entre niños, se deja por fuera a muchos, lo que puede contribuir a marginarlos en el aula y eventualmente excluirlos de la escuela. Entre ellos

están los que van más lento o necesitan mayores apoyos y los que están en condiciones particulares de vulnerabilidad (por ej., niños que provienen de hogares de bajo clima educativo, que hablan otra lengua o son bilingües o migrantes).

Juzgar con un parámetro único impide diagnosticar las fortalezas y debilidades propias de cada niño, algo indispensable para entender qué apoyos particulares necesita y cómo brindárselos (por ej., a veces pudiera ser necesario que el maestro implemente acciones generales con un niño, otras, que se focalice en ciertos aspectos deficitarios o bien que busque apoyos más especializados, si fuera del caso). En este sentido, un estudio nacional concluye que: "Los docentes reconocen que en casi todo el grupo de primer grado hay niños que presentan dificultades al aprender a leer y a escribir; pero el verdadero problema radica en la poca pericia del docente para atender oportunamente las diferencias individuales" (Murillo, 2013).



Quinto mito

Lo que con frecuencia se cree

Los responsables de enseñar a leer y de fortalecer las competencias de lectura en la escuela son los docentes de Español.

Lo que realmente ocurre

Los docentes de Español tienen a cargo enseñar a decodificar y otras competencias particulares de lectura en los primeros grados y seguir desarrollándolas durante la escolaridad formal. Pero todos los docentes, de cualquier disciplina, sin excepción, comparten la responsabilidad de ejercitar, fortalecer y ampliar las competencias estudiantiles de lectura.

Quién debe enseñar qué en la escuela (y quién no) es tema frecuente de discusión entre docentes, pero más por razones administrativas, prejuicios o desconocimiento que por motivos conceptuales o pedagógicos. Veamos las razones de fondo.

La labor de los docentes de Español es necesaria pero nunca suficiente para desarrollar todas las etapas del proceso de aprender leer y asegurar que todos los estudiantes alcancen los niveles superiores. Sin la acción concurrente de los distintos docentes que actúan en la escuela, los niveles de desempeño estudiantil en cuanto lectoescritura difícilmente alcanzarán sus máximas posibilidades.

La lectura y la escritura entran en juego en todas las asignaturas. Son decisivas para adquirir, procesar, comprender y transmitir información en cualquier campo disciplinario. Sin una buena competencia

de lectoescritura no puede haber verdadera apropiación de conocimientos y menos aún una comprensión crítica de ellos. Los profesores de cualquier disciplina que descuidan la dimensión del lenguaje y la lectura debilitan el aprendizaje de su propia disciplina. Además, a medida que se avanza hacia etapas superiores del desarrollo lector (ver Tabla 1, columnas 3 y 4), la meta es aprender a manejar el discurso y la organización de textos propia de cada disciplina: el discurso de las ciencias exactas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades, la literatura, el arte, etc. Los docentes más indicados para enseñar esto son los de cada materia, en la medida en que guíen y apoyen a los jóvenes a leer, comprender, interpretar y criticar textos de sus respectivas disciplinas.

Si usted no es docente de Español, reflexione sobre la importancia de que el estudiante tenga un buen dominio de la lectura y la escritura para el mejor aprendizaje de su materia.

Y piense si usted, desde su materia, podría contribuir a un mejor dominio de la lectura y la escritura de sus alumnos. ¿Qué podría hacer? Planifique algunas actividades vinculadas al tema, póngalas en práctica en sus clases y evalúe los resultados.

Seleccione tres textos relacionados con su materia y apropiados para el nivel en el que enseña (pueden ser completos o fragmentos con sentido completo). Trate de que sean atractivos y motivadores para los estudiantes y de longitud y dificultad razonables para su edad. Después de que los hayan leído, planifique actividades basadas en esos textos. Comente su experiencia con colegas de su misma asignatura o nivel.



Sexto mito

Lo que con frecuencia se cree

Cualquier método de enseñanza de la lectura (fonético, silábico, global o ecléctico) funciona igualmente bien con todos los estudiantes.

Lo que realmente ocurre

El conocimiento actual del cerebro humano no permite prescribir un método único de enseñanza de la lectura. Sin embargo, se ha demostrado que la enseñanza de la fonología y de la correspondencia entre grafemas y fonemas es el medio más eficaz y rápido para aprender a leer.

Lo que no funciona bien, en especial para los niños que tienen dificultades para aprender a leer, es el método global, que no enseña la segmentación sonora ni gráfica de la lengua (Dehaene, 2015).

Esta es otra creencia que se vuelve un error si se toma como absoluta. Aquí el error de concepción está muy generalizado porque es un resabio histórico. Su inexactitud surge de descubrimientos recientes de las neurociencias basados en estudios empíricos del funcionamiento cerebral. ¿Qué sabemos con certeza?⁵

Los grandes progresos de la ciencia de la lectura no permiten establecer un solo método para enseñar a leer. Lo que sabemos hoy sobre el cerebro humano y la lectura es compatible con una gran libertad pedagógica y con variados estilos y actividades de enseñanza.

Lo que sí es cierto es que, por lo general, cualquier método de enseñanza de la lectura funciona para aquellos niños con un desarrollo normal del lenguaje oral y que fueron preparados en los procesos de lectoescritura emergente (ver Tabla 1), ya sea por sus familias o por una buena

educación preescolar. Sin embargo, estos niños no son todos los que llegan a primer grado y en algunos contextos ni siquiera son la mayoría. Muchos otros llegan con dificultades serias producto de distintos factores, entre ellos:

- provenir de familias económicamente desfavorecidas o de clima educativo bajo que no estimularon su desarrollo del lenguaje,
- hablar una lengua materna que no es la de la escuela,
- no haber recibido una enseñanza preescolar de calidad que los preparara en las competencias de lectoescritura emergente (por ej., diferenciar los sonidos de la lengua –la conciencia fonológica– y contar con un vocabulario oral amplio) y los motivara a querer leer,
- tener déficits sensoriales de visión o audición, o
- tener alguna anomalía neurológica, como la dislexia.

En cuanto a los niños con dificultades para aprender a leer, experimentos de las neurociencias han demostrado que algunos métodos tienen mejor resultado que otros.

Según esto, el más eficaz es el *método fonémico* o *fonológico*, que se basa en enseñar la fonología de una lengua (es decir, reconocer sus fonemas), la correspondencia entre fonemas y grafemas (o sea, entre sonidos y letras o combinaciones de letras) y el ensamblaje silábico (la forma en que se componen las sílabas y las palabras a partir de piezas elementales). Este método fortalece la decodificación de las palabras y a la vez la actividad cerebral en las regiones asociadas a la lectura, favoreciendo así el reciclaje neuronal.

El *método fonémico* o *fonológico* funciona igualmente bien, ya sea que parta de las palabras de la lengua para descomponerlas en sílabas y letras (*enfoque analítico*) o que parta de las letras para componer sílabas y palabras (*enfoque sintético*). Ambos caminos son efectivos porque llevan a los niños a poner atención a los fonemas y grafemas, no a la “globalidad de la palabra”.

Precisamente, el método que no es eficiente para los muchos niños con dificultades para aprender a leer es el *global* o *integral* (a veces llamado lenguaje total o, en inglés, *whole language*), que trabaja con elementos lingüísticos complejos o totales, como palabras o frases, sin descomponerlos en las unidades que los integran. Algunas otras

comprobaciones relacionadas con la metodología de la enseñanza lectora que surgen de las investigaciones neurocientíficas (Dehaene, 2015, sección 3) destacan la importancia de:

- Practicar la lectura en voz alta, porque permite a los maestros corregir de inmediato los errores del niño, así como enriquecer su vocabulario.
- Aprender a trazar las letras, pues el dominio del gesto de la escritura multiplica la eficacia del entrenamiento fonológico.
- Enseñar intensivamente el lenguaje escrito a través de programas escolares muy estructurados, regulares (al menos una hora diaria) y prolongados (al menos durante todo el ciclo primario).⁶
- Promover el deseo de leer a través de leerles a los niños, lo que deberían hacer tanto los maestros como las familias. En este sentido se destacan varias recomendaciones para la escuela, entre ellas:
 - armar una biblioteca en cada clase para que no pase una semana sin que un niño, de cualquier edad, lea al menos un pequeño libro atractivo de su nivel;
 - educar a los padres sobre el valor de la lectoescritura y cómo pueden apoyarla en sus hijos, antes, durante y después de “aprender a leer” en primer grado; y
 - propiciar el préstamo de libros a domicilio para fomentar la lectura compartida entre padres e hijos.

Sea usted docente de Español o de cualquier otra asignatura y nivel escolar, ¿cree que podría aplicar con sus estudiantes al menos algunas de las recomendaciones de las neurociencias sobre la enseñanza de la lectura mencionadas anteriormente? ¿Cuáles? ¿Cómo podría empezar a hacerlo?

Converse con sus colegas de otras asignaturas para motivarles a emprender una experiencia similar. ¿Qué reacciones encontró? ¿Fueron positivas o no?

Explique por qué.



Para su análisis personal... ¿Cuánto reflexiona usted sobre su propio trabajo como docente? ¿Cuán crítico es respecto a él? ¿Autoevalúa el esfuerzo que pone en la labor, su voluntad de actualización e innovación, su influencia en los estudiantes, su compromiso para mejorar su aprendizaje?

¿Asume responsabilidad por los resultados que logran sus alumnos? Si no está satisfecho con algún aspecto de su desempeño, ¿qué hace?



Sétimo mito

Lo que con frecuencia se cree

El fracaso de los niños que no logran aprender a leer y escribir en primer grado obedece a su falta de motivación, al escaso apoyo educativo de las familias y al ausentismo. Es decir, las razones del fracaso escolar están afuera de la escuela.

El apoyo familiar es tan importante porque la educación es compartida: "50% los padres, 50% la escuela".⁷

Lo que realmente ocurre

El fracaso escolar en primer grado tiene razones pedagógicas, institucionales y organizacionales (Murillo, 2013, p. 157). Obedece a factores internos, propios de la escuela, no externos. Los factores externos pueden explicar las dificultades con que llegan ciertos niños a primer grado, pero no causan el fracaso escolar a menos que la labor de la escuela haya sido tan ineficaz que resultara inútil.

La responsabilidad de la educación formal es de la escuela y sus docentes, no de los padres. Para eso el Estado organiza y financia el sistema escolar y a sus profesionales.

Este no es un error conceptual referido a cómo se entiende la capacidad lectora, sino de actitud de los actores docentes. Es una creencia que tranquiliza a los educadores y exime de responsabilidad a la escuela. Su impacto en la enseñanza es tan grave como el de otros errores antes discutidos y quizá aún mayor porque termina justificando la inacción pedagógica.

Cuando los docentes justifican el fracaso escolar aduciendo razones externas a la institución (la familia y su situación socioeconómica, el nivel de educación de los padres o su falta de preocupación, la falta de interés y hábitos de atención del niño, etc.), significa que solo están mirando hacia afuera: no se autoevalúan, no reflexionan sobre su quehacer cotidiano, sobre la eficacia de su labor, sobre las formas de retener a los niños (Murillo, 2013, p. 148). Se resisten a mirar hacia

adentro, como si la escuela no tuviera nada que ver. Esto puede ser tranquilizador, pero es falso. La responsabilidad del aprendizaje formal no "se divide en partes iguales" entre el hogar y la escuela: es de la institución escolar creada por el Estado con ese fin y dotada de las condiciones organizativas y pedagógicas para llevarlo adelante. El sentido social de la escuela es justamente ofrecer oportunidades equitativas a todos los niños y futuros ciudadanos más allá de su origen y características familiares. El Estado organiza y sostiene la institución escolar; establece quiénes deben educar y sus calificaciones, verifica sus requisitos, apoya su perfeccionamiento y remunera su trabajo profesional completo; exige, por tanto, responsabilidad completa.

Es cierto que la acción de la familia puede influir en el proceso educativo, en especial al fortalecer las

competencias de lectoescritura, y la escuela debe propiciar que se involucre en el aprendizaje de sus hijos. La familia puede ser un factor coadyuvante y lo será en la medida que la propia escuela la ayude a serlo, orientándola y apoyándola (porque los padres pueden tener voluntad de hacerlo, pero no siempre saben cómo). Sin embargo, el apoyo familiar no “libera” a los docentes de la mitad de su responsabilidad en la tarea de enseñar. Quienes así opinan adoptan, quizá inconscientemente, una actitud despreocupada o indiferente hacia su propio trabajo.

Conclusiones

Existe una serie de mitos sobre la enseñanza de la lectura y aprendizaje de la lectura que no ayudan a promover de la mejor manera esta importante habilidad en los niños, niñas y adolescentes. Hoy en día la ciencia de la lectura es sólida y aconseja principios pedagógicos bien conocidos; el reto es ponerlos en práctica en las aulas. Los estudios científicos reconocen que es difícil pasar de la teoría a las aulas, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social. Se necesita ajustar el sistema educativo completo, no solo en primer grado sino desde preescolar hasta secundaria. Lo más crítico es empezar temprano: “todos los trabajos científicos demuestran lo importante que es la preparación para la lectura en el nivel preescolar” (Dehaene, 2015).

La variable clave de que una intervención educativa sea un éxito (o un fracaso) es la formación de los maestros, a lo que hay que agregar darles insumos pedagógicos estructurados y estimulantes (Dehaene, 2015).

En Costa Rica, es imperativo actualizar la formación inicial de los docentes, porque el MEP cuenta con nuevos y mejores programas de estudio para preescolar y Español para I y II ciclos. Si eso no se hace, se producirá un serio desfase entre la preparación con la que egresan los maestros y lo que el MEP requiere de ellos.

También es fundamental ampliar los esfuerzos dirigidos a la formación continua de los docentes en servicio en el tema del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura.

¿Qué piensa sobre el enfoque elegido de deconstruir mitos, errores, malentendidos e incomprensiones sobre el tema?



Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román Vega

Guido Barrientos Matamoros

Jennyfer León Mena

Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

¿Conoce usted la Política nacional de lectura y escritura, a veces llamada Política de fomento de la lectura, que presentó el MEP en 2013? ¿Tiene claros los principios rectores, las prioridades y los mandatos de esa política para la atención de las prioridades?

Si no la conoce bien, es importante que se familiarice con ella porque se aplica a todos los docentes del sistema educativo, independientemente de la asignatura o nivel en el que enseñen. El documento se encuentra en:

http://www.mep.go.cr/sites/default/files/politica_fomento_lectura.pdf

Conociéndola, ¿qué acciones puede proponer para poner en práctica esta política en su aula y su colegio?

Bibliografía

Chall, J. 1983. *Stages of Reading Development*. Selecc. y trad. de Ana María Rodino. New York: McGraw-Hill.

Dehaene, S. 2014 [2009]. *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (dir.). 2015 [2011]. *Aprender a leer. De las ciencia cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Francis, S. 2014. *La formación docente para la educación preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia frente al programa de estudios*. Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Susan_Francis_Formacion_docente_educ_preescolar.pdf

León, M.T. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. Informe final para el Tercer Informe Estado de la Educación*. En http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Leon_2010_fracaso_escolar_primer_grado.pdf

Murillo, M. (2013). "El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense: Área lectoescritura". *Káñina*, XXXVII(2): 137-158. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/11852/11166>

- NRC (National Research Council). 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (eds.). Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.: National Academy Press.
- Programa Estado de la Nación. 2008. “La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense”, pp. 189-211. En *Segundo Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/inf2educap5-edu02.pdf
- Programa Estado de la Nación. 2011. “Educación preescolar en Costa Rica”, Tema especial “Procesos de lectoescritura emergente”, pp. 89-113. En *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_1_Capitulo_2-edu03.pdf
- Programa Estado de la Nación. 2013. “Rendimiento académico en secundaria: ¿qué aprenden los estudiantes en Costa Rica?”, pp. 253-285. En *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/11-Cap-5.pdf
- Programa Estado de la Nación. 2015. “Educación preescolar en Costa Rica”, pp. 69-122. En *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-2-ee-2015.pdf>
- Rodino, A.M. (2010). *Atención y educación de la primera infancia en Costa Rica y tema especial anexo Procesos iniciales de lectoescritura en preescolar*. Ponencia preparada para el *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

Notas

- 1 Esta sección se apoya en el *Tercer Informe Estado de la Educación*, 2011, Cap. 2, Tema especial: Procesos de lectoescritura emergente. Se recomienda la lectura completa de ese tema, en particular a los docentes de preescolar, de I y II ciclos y de Español de cualquier nivel.
- 2 Los *fonemas* son las unidades fonológicas (de sonido) de una lengua que no pueden descomponerse en unidades menores y que permiten distinguir significados. Los *grafemas* son las unidades mínimas de la escritura, o sea, las letras. La palabra “pan” está compuesta por tres fonemas y tres grafemas.

- 
- 3 Para un amplio desarrollo de este problema, consultar el *Cuaderno de trabajo docente del Estado de la Educación, Módulo 3*, “El rendimiento de los estudiantes de secundaria en lectura y factores asociados”.
 - 4 La comparación con el promedio de la OCDE es interesante por la cantidad y nivel de desarrollo de los países miembros y porque Costa Rica está tramitando su incorporación a este organismo.
 - 5 Este apartado se basa en Dehaene, 2014 y Dehaene, 2015, textos que a su vez se apoyan en y hacen referencia a una gran cantidad de estudios neurocientíficos de todo el mundo.
 - 6 La comprobación proviene de los exitosos resultados de un programa muy ambicioso de reforma de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria realizado en el Reino Unido y conocido como “Literacy Hour” (La hora de la lectura o del alfabetismo). Fue impulsado por la organización sin fines de lucro National Literacy Trust (www.literacytrust.org.uk).
 - 7 Estas creencias, al igual que la cita, son parte de las conclusiones de un estudio encomendado por el MEP en 2012 para indagar el fracaso en primer grado, que se basó en entrevistas a 67 docentes de contextos escolares con elevados índices de fracaso escolar (Murillo, 2013).



Módulo 5:

El rol del clima educativo del hogar en el desarrollo y las oportunidades educativas de la niñez en edad preescolar

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Esta investigación consistió en dos estudios, uno de Marcela Ríos y Ana María Carmiol (2014) y otro de Dagoberto Murillo (2014).

Edición técnica: Isabel Román y Jennyfer León (Programa Estado de la Educación)

¿Por qué se realizó?

- Desde el Tercer Informe Estado de la Educación (2011) se observó que existen grandes diferencias en el contexto familiar, sociocultural y de estimulación de los niños que ingresan a la educación preescolar. Se señaló entonces que las escuelas públicas pueden compensar esas desigualdades de origen mediante una educación de calidad, que desarrolle plenamente el potencial de todos los niños y en especial de aquellos que viven en ambientes familiares con menores estímulos. En esta línea, el Quinto

Informe Estado de la Educación (2015) decidió recoger información que ayudara a entender mejor qué es el clima educativo del hogar, sus alcances y la importancia de que sea conocido por los docentes en servicio y las autoridades que definen las políticas educativas.

- Investigaciones de la psicología y las neurociencias muestran que las experiencias tempranas del individuo afectan su desarrollo cognoscitivo y socioemocional. Los ambientes en que viven los niños entre 0 y 6 años son determinantes para su bienestar psicológico y socioeconómico, tanto a esa edad como en edades posteriores. Hablar de ambiente y experiencias tempranas significa necesariamente considerar la familia de procedencia.
- Como la oferta actual del MEP se inicia a los 4 años y 3 meses de edad, muchos niños costarricenses quedan al cuidado de

Elaborado por:



ESTADO
DE LA EDUCACIÓN

Reproducido con apoyo de:



Colypro

Clima educativo del hogar

Se calcula según el promedio de años de educación formal de los miembros del hogar con 18 años de edad o más. Las categorías de medición son:

- Clima educativo bajo, que corresponde a 6 años o menos de educación.
- Clima educativo medio, que incluye de 6 a 12 años de educación.
- Clima educativo alto, que se aplica desde 12 años de educación en adelante.

A veces se utiliza capital cultural del hogar como expresión equivalente.





sus familias durante una gran parte de sus primeros años de vida. Y sabemos que un porcentaje importante de esos niños proviene de familias donde los adultos cuentan con limitadas experiencias educativas. Es relevante investigar cómo afecta esto su desarrollo y educación.

- Además, también preocupa a las autoridades y los expertos educativos que, si bien históricamente el preescolar del MEP ha venido aumentado su cobertura, aún no ha logrado hacerla universal. Esto es mucho más marcado en el primer año de la oferta, el llamado Nivel Materno-Infantil-Interactivo II.

¿Para qué se realizó?

- Para profundizar en el rol de las familias en el desarrollo del niño, con énfasis particular en evidenciar las diferencias en las trayectorias de vida de los niños provenientes de hogares con distintos climas educativos.
- Para describir y discutir hallazgos y tendencias de investigación internacional sobre este tema.
- Para conocer con mayor profundidad los perfiles de los hogares costarricenses de clima educativo bajo que incluyen niños

menores de 6 años de edad y su asistencia o no asistencia a la educación preescolar:

- Para aportar información a las autoridades educativas nacionales sobre dónde implementar políticas focalizadas para incrementar las coberturas de la educación preescolar en los próximos años.

¿Cómo se realizó?

- El primer estudio (Ríos y Carmiol, 2014) describió y analizó los hallazgos de la investigación internacional y nacional sobre el tema.
- El segundo estudio (Murillo, 2014) investigó los perfiles de los hogares costarricenses de clima educativo bajo que incluyen niños menores de 6 años y su asistencia a preescolar; y cómo se distribuyen en el territorio nacional. Para ello se analizaron los datos del Censo de Población y Vivienda 2011 y se les aplicó la metodología estadística de “conglomerados espaciales”, que permite establecer las correlaciones de una determinada cualidad o rasgo entre distintas unidades geográficas.

¿Cuándo se realizó?

- Trabajo de campo: 2014.

Principales hallazgos

Estudio I: Los aportes de estudios internacionales y nacionales

El clima educativo de la familia influye mucho en el desempeño de los estudiantes

Distintas investigaciones internacionales y nacionales muestran que uno de los factores asociados al desempeño escolar de niños y niñas –de diferentes edades y niveles del sistema– es el clima educativo del hogar.

Esta circunstancia familiar se confirma una y otra vez como una variable de peso para explicar las desigualdades en los resultados de las evaluaciones a estudiantes, ya sean evaluaciones de desarrollo (por ej., desarrollo cognitivo, lingüístico, motriz y socioemocional) o pruebas académicas (por ej., en lectura, matemáticas y ciencias).

Ejemplos de investigaciones importantes que comparten esta conclusión son:

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE 2006 y el tercer estudio de la misma serie, TERCE 2013. Ambos fueron realizados con estudiantes de tercero y sexto grado de los países de la región por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la oficina Regional de Educación de la Unesco para América y el Caribe (OREALC/UNESCO).

- El Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) lanzado en 2009 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este estudio evaluó distintas dimensiones del desarrollo de los niños de entre 2 y 5 años en Nicaragua, Paraguay, Perú y Costa Rica.
- El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evalúa cada tres años, desde 2000, las competencias lectora, matemática y científica de los estudiantes de 15 años de edad en una gran cantidad de países del mundo. Costa Rica participa en él desde 2010.
- El estudio nacional de Trejos y Murillo, 2012, “El índice de oportunidades educativas. Un indicador resumen de la equidad de la educación”, preparado para el *Cuarto Informe Estado de la Educación*. En http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/trejos-y-murillo-indice-oportunidades.pdf

Infórmese sobre los estudios mencionados en esta sección y las pruebas que aplican algunos de ellos en las cuales participa Costa Rica (por ej., SERCE, TERCE y PISA). Indague los resultados obtenidos por el país y las conclusiones sobre los factores asociados al desempeño de los estudiantes costarricenses.

Consulte el Módulo 3 de esta serie sobre “El rendimiento de los estudiantes de secundaria en lectura y factores asociados”, que analiza la prueba internacional PISA y las pruebas diagnósticas del MEP de noveno año, así como los factores que explican los resultados.

El involucramiento de la familia en los programas de cuidado y educación de sus hijos durante la primera infancia tiene efectos muy positivos en el desempeño de los niños, en esta edad y edades posteriores

Involucramiento familiar

Se refiere a las relaciones formales e informales que los padres de familia tienen con los servicios de atención y educación infantil en la primera infancia, que pueden asumir formas muy variadas según la edad, la etapa de desarrollo del niño y la institución que lo atienda. También se suele hablar de “relación, alianza o colaboración familia-escuela” (OCDE, 2012).

Es un componente esencial del sistema educativo para generar, en coordinación con los centros escolares, un conjunto integrado de recursos que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los niños, en especial los que provienen de hogares con climas educativos bajos.

Involucrarse en la educación de sus hijos es un derecho y al mismo tiempo una obligación de los padres de familia. El involucramiento familiar puede aportar al sistema educativo un conjunto de recursos para apoyar que los niños se desarrollen y aprendan, sobre todo en la primera infancia.

Por eso, implicar a las familias tanto como sea posible en la educación de sus hijos y apoyarlas en esta tarea es un reto y una responsabilidad que deben compartir las escuelas, las entidades de la

comunidad y otras organizaciones que trabajan por la educación.

Existen programas o proyectos que fomentan el involucramiento familiar con la convicción de que los resultados escolares mejoran cuando mejoran las interacciones entre padres, madres e hijos en el hogar. Estos programas trabajan en especial con familias en condiciones de vulnerabilidad social, como son los hogares de escasos ingresos, de bajo nivel educativo de los padres o con niños con necesidades especiales.

Cuadro I
Estrategias para involucrar y apoyar a padres y madres de familia en la educación de sus hijos en la primera infancia

Categoría	Descripción
Comunicación	Establecer formas efectivas de intercambio de información bidireccional (del centro educativo al hogar y del hogar al centro educativo) sobre los programas y el progreso de los niños.
Capacitación para la crianza	Ayudar a todas las familias a crear ambientes hogareños que apoyen a los niños como aprendices y estudiantes (por ej., capacitar a padres y madres en crianza infantil y promover que tengan altas aspiraciones y expectativas sobre el logro académico de sus hijos).
Estimulación del desarrollo en el hogar	Dar información e ideas a las familias sobre cómo estimular en la casa el desarrollo infantil y cómo apoyar otras actividades relacionadas con el currículo escolar.

Fuente: Quinto Informe Estado de la Educación, p. 102, basado en OCDE/OECD, 2012.

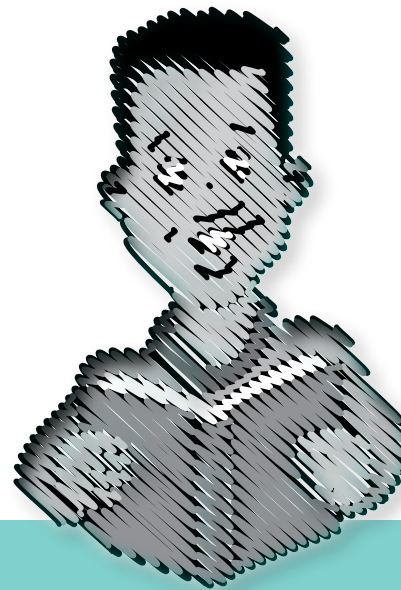
Algunos ejemplos de programas internacionales exitosos en cuanto a involucrar fuertemente a las familias y demostrar los efectos beneficiosos de esta práctica son:

- El Proyecto de Preescolar Perry (Perry Preschool Project). Esta intervención se realizó entre 1962 y 1967 en EE.UU. para proporcionar educación preescolar de calidad a niños afroamericanos de entre 3 y 4 años de edad que vivían en condiciones de pobreza y mostraban un alto riesgo de fracaso escolar. La evaluación realizada a los niños participantes a los 10 años de edad y luego el seguimiento a los 40 años de edad mostró muchos beneficios en comparación con quienes no participaron; entre ellos: porcentajes más altos de graduación escolar, de mejores salarios como adultos y de propiedad de su vivienda; a la vez que menores porcentajes de recepción de asistencia social, de nacimientos fuera del matrimonio y de arrestos. Esto demostró los sustanciales retornos educativos, sociales y económicos del proyecto.
- El Proyecto Preescolar Abecedarian (Abecedarian Project). Esta experiencia se realizó entre 1972 y 1985 en Carolina del Norte, EE.UU., para brindar educación preescolar de alta calidad a niños en riesgo de retrasos en su desarrollo y de fracaso escolar. Los resultados de la evaluación confirmaron que un ambiente estimulante en la primera infancia puede prevenir atrasos en el desarrollo de niños en

condiciones vulnerables y mejorar sus posibilidades futuras escolares y sociales.

- Una intervención conducida en 1986-1987 en Jamaica para proporcionar estimulación psicosocial a niños de entre 1 y 3 años de edad en condiciones de vulnerabilidad y riesgo de retraso en su desarrollo. Esta experiencia, de las pocas realizadas en un país en vías de desarrollo, mostró también grandes beneficios para los niños, entre ellos mejoras salariales significativas en el trabajo de los participantes 20 años después de la experiencia.

En Costa Rica, las experiencias para promover el involucramiento de las familias en el cuidado y educación de sus hijos durante la primera infancia son muy escasas. Hay, no obstante, señales esperanzadoras de que esta situación está empezando a cambiar.



En el Cuadro 1, relea la descripción de la categoría Capacitación para la crianza. Allí se incluye una recomendación reiterada de la OCDE (OCDE/OECD, 2012), que pone el énfasis en sensibilizar y preparar a los padres de familia para que tengan altas expectativas respecto a los logros académicos de sus hijos desde la primera infancia. ¿Por qué se hace énfasis en esta recomendación? ¿Cree usted que esas expectativas juegan un papel importante para el futuro de los niños? ¿Por qué?

¿Ha oído hablar del llamado “efecto Pigmalión”? Infórmese sobre él. ¿A qué fenómeno psicológico se le llama así? ¿Cuál es el origen del nombre? ¿Cómo se relaciona con el tema que se analiza aquí? ¿Cree que es importante que los docentes lo conozcan? ¿Por qué?

Individualmente o con otros colegas de su centro educativo, busque en internet más información sobre los proyectos o intervenciones recién citados para conocer mejor sus objetivos, su implementación y sus resultados. Solo coloque el nombre del proyecto en un buscador como Google, en la lengua del documento que desea leer, español o inglés. Reflexione y discuta con sus compañeros docentes: ¿Cuáles aspectos del proyecto encuentran más interesantes? ¿Qué enseñanzas les dejan a educadores y diseñadores de políticas educativas?

Primera infancia o infancia temprana

La psicología del desarrollo llama así a los primeros años de la vida infantil, que llegan hasta que los niños han completado el tránsito al sistema escolar. El Comité de los Derechos del Niño de la ONU adoptó una definición de trabajo sobre la que hoy existe consenso internacional: es el período que va desde el nacimiento hasta los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño, Observación General No 7, 2005, párrafo 4). Esto implica que diversas instituciones públicas tienen responsabilidad respecto a la primera infancia. En Costa Rica, por ejemplo, son las entidades de cuidado y, dentro del MEP, el nivel preescolar y primero y segundo grados del I ciclo de la educación general básica.

<http://hrlibrary.umn.edu/crc/spanish/Sgeneralcomment7.html>

Investigue sobre el modelo “Somos Familia”. Identifique cuáles son las competencias de crianza democrática que busca desarrollar, en los padres y en los niños y niñas. ¿Qué metodología de trabajo aplica? Puede consultar el Quinto Informe Estado de la Educación, Recuadro 2.8 y Cuadro 2.9, pp. 104 y 105. www.estadonacion.or.cr/educacion2015

Para obtener más detalles sobre esta innovadora iniciativa, diríjase a la Fundación Paniamor.

Alimentos a Familias (DAF), que beneficia a hogares en situación de alta vulnerabilidad social.

En 2013, la Dirección Nacional de los CEN-CINAI, la Fundación Paniamor, el Ministerio de Salud y organizaciones privadas impulsaron una propuesta innovadora llamada modelo “Somos Familia”, que se lleva adelante en seis regiones del país.

Esta iniciativa promueve un conjunto de “competencias para una crianza democrática” en las familias de niños en contextos de desventaja social. Busca cultivar una serie de valores y destrezas que las personas deben aplicar al realizar tareas de cuidado y crianza para que los niños crezcan con capacidad de empatía, autorregulación y participación.

Por otro lado, a pesar de las sólidas evidencias internacionales y regionales, la educación preescolar a cargo del MEP (de los 4 años y 3 meses a los 6 años y 3 meses de edad) hasta ahora fomentó muy poco el involucramiento de las familias. La única iniciativa conocida fue un programa llamado “Ventanas en el Mundo Infantil”, presentado en 2002, que consistía en una serie de materiales impresos y audiovisuales para padres. Sin embargo, como su aplicación nunca se evaluó, no se sabe qué actividades se realizaron ni cuál fue su efecto en las familias o en el proceso educativo de los niños.

En 2015, el MEP presentó su estrategia de educación en la primera infancia denominada “Un derecho, un reto, una oportunidad”, que incluye distintas acciones que se propone llevar adelante con familias y agentes de las instituciones nacionales que atienden a los niños a fin de capacitarlos en la crianza, desarrollo, cuidado y educación de la población de 0 a 4 años de edad.



Un contexto familiar y prácticas hogareñas que promuevan la alfabetización o lectoescritura inicial favorecen el desarrollo y el aprendizaje infantil, en especial para niños de familias de clima educativo bajo o en condición de vulnerabilidad

La teoría sobre el proceso de alfabetización o lectoescritura explica que este no comienza cuando los niños aprenden a leer convencionalmente en primer grado de primaria. Se inicia en sus primeros años, mucho antes de ingresar a preescolar; cuando empiezan a entender la función del lenguaje escrito y desarrollan nociones iniciales por medio de la observación y participación en actividades del hogar relacionadas con leer y escribir. Las experiencias tempranas son muy importantes, porque permiten los primeros logros de aprendizaje infantil y promueven los posteriores.

Las experiencias tempranas en el hogar que hoy sabemos favorecen mejor los procesos de *alfabetización inicial o emergente* son:

- Las *actividades compartidas entre adultos y niños*, como leerles libros; cantar canciones, jugar con rimas y trabalenguas, visitar bibliotecas, museos y parques; reconocer y vocalizar letras y palabras y enseñarles a escribir su propio nombre.
- Las *interacciones lingüísticas frecuentes entre niños y adultos*, como las conversaciones – sobre actividades del día o hechos pasados, a la hora de la comida o durante el juego o

bien sobre programas de televisión educativos o sobre dibujos y fotografías– y el diálogo argumentativo (Cohen de Lara, 2012).

La cantidad y la calidad de estas experiencias tempranas de los niños dependen en gran medida del clima educativo del hogar.

MUSEO



Algunos ejemplos que ilustran el gran impacto del clima educativo del hogar en el desarrollo del lenguaje infantil son:

- En los primeros tres años de vida se abre una brecha en el desarrollo del vocabulario entre niños de familias de nivel socioeconómico alto, medio y bajo que es producto de la cantidad de palabras que escuchan en su casa. Según un estudio pionero (Hart y Risley, 1995, citado en el *Quinto Informe Estado de la Educación*, p. 105), los niños de familias profesionales escuchaban en promedio 2.153 palabras por hora, los de familias de clase trabajadora 1.251 y los de familias que recibían asistencia social, 616. De ahí que a los 3 años de edad los niños de esos distintos tipos de familia tuvieran un vocabulario acumulado muy diferente entre sí: los hijos de profesionales, de 1.100 palabras; los de familias de clase trabajadora, de 750 palabras; y los de hogares con asistencia social, de unas 500 palabras.
- Existen disparidades en el acceso que tienen las familias de distintos climas educativos a recursos (por ej., libros, juguetes, computadoras, zonas de juego apropiadas) y actividades compartidas entre adultos y niños (por ej., lectura de libros a los niños, juegos lingüísticos y visitas a parques y museos). Se calcula que los niños en condiciones de pobreza tienen tres veces más probabilidades de tener pocos (o ningún) libro en su

hogar que los que no están en tal situación (Manz et al., 2010). Además, están expuestos a otros factores asociados con la baja calidad de la vivienda familiar (alta contaminación, hacinamiento, luz inadecuada, etc.) y los barrios donde viven no tienen buenos servicios y los exponen a condiciones de riesgo (Dearing et al., 2006). Los dos estudios mencionados se citan en el *Quinto Informe Estado de la Educación*, p. 106.

En Costa Rica, dos estudios evidencian las disparidades de recursos en las familias, concretamente respecto a la tenencia de libros en los hogares (ver *Quinto Informe Estado de la Educación*, 2015, p. 106):

- Romero et al. (2007) mostraron que mientras las familias con niños en edad escolar en países desarrollados poseían un promedio de 25 libros infantiles en la casa, en Costa Rica 7 de cada 10 familias no tenían esa cantidad de libros, ni infantiles ni para adultos. Solo 1 de cada 10 familias poseía 25 libros infantiles. Además, el 30% de familias de estrato socioeconómico bajo no tenía ningún libro para lectores infantiles.
- Acón et al. (2014) confirmaron que las familias con mayor nivel socioeconómico y educativo reportan más libros que las de nivel menor. Sobresale en este estudio el poco acceso a libros infantiles en las familias que habitan en zonas rurales.

Dé ejemplos concretos de experiencias que estimulan la alfabetización inicial que los docentes pueden propiciar en las familias de niños en la primera infancia. Si usted no enseña preescolar, imagine que lo hace.

¿Qué estrategias utilizaría para dar a conocer a padres y madres la importancia de estas experiencias tempranas y motivarlos a que las pongan en práctica en sus hogares?

Los hallazgos citados tienen implicaciones importantes que la política educativa y los educadores deben conocer y poner en práctica

Una herramienta esencial para disminuir las brechas de desarrollo entre niños procedentes de familias con distintos climas educativos es la educación en la primera infancia. Si el sistema educativo no actúa al comienzo, disminuir esas brechas en años posteriores es mucho más costoso porque se manifiestan en problemas graves como la repitencia y la exclusión estudiantil.

Una escuela comprometida con nivelar las oportunidades de los niños de hogares con climas educativos bajos desde los primeros años escolares, debe lograr que:

- las experiencias de alfabetización inicial en preescolar sean intensas, y

- la instrucción en alfabetización convencional en primer grado sea explícita.

Esto es lo más importante, no los contenidos o la estrategia didáctica que se utilice (NRC, 2008).

Es crítico que los diseñadores de políticas públicas y los docentes conozcan las diferencias entre las familias de los niños que ingresan a preescolar. De este conocimiento y de las acciones que tomen en consecuencia depende que el nivel preescolar contribuya a cerrar brechas educativas y promueva la equidad social.

Dé ejemplos concretos de experiencias que los docentes de preescolar deben llevar adelante en el aula para desarrollar la alfabetización inicial de sus alumnos. ¿Por qué son importantes?

¿Cree que las experiencias para desarrollar la alfabetización o lectoescritura deben continuar en la escuela primaria después de que los niños han aprendido a leer de manera convencional? ¿Por qué sí o por qué no?



Estudio II: El perfil de hogares costarricenses de clima educativo bajo con niños de 0 a 6 años

Una política de primera infancia que aspire a cerrar brechas educativas necesita contar con información sobre la distribución geográfica de los hogares de clima educativo bajo con niños en edad preescolar

Si el sistema educativo aspira a brindar a los niños preescolares que viven en ambientes familiares de clima educativo bajo mayores oportunidades de adquirir competencias iguales que las de quienes provienen de hogares más educados, tiene que identificar dónde se encuentran. Así podrá formular políticas de atención focalizadas territorialmente.

En tal sentido, para el país es clave determinar, por ejemplo, cuántos niños son, en qué distritos hay mayor incidencia de hogares con capital cultural bajo y si existen patrones de concentración espacial de esos hogares.

La segunda parte de la presente investigación del *Quinto Informe Estado de la Educación* aporta información en esa línea y la complementa con algunos datos socioeconómicos de los hogares.



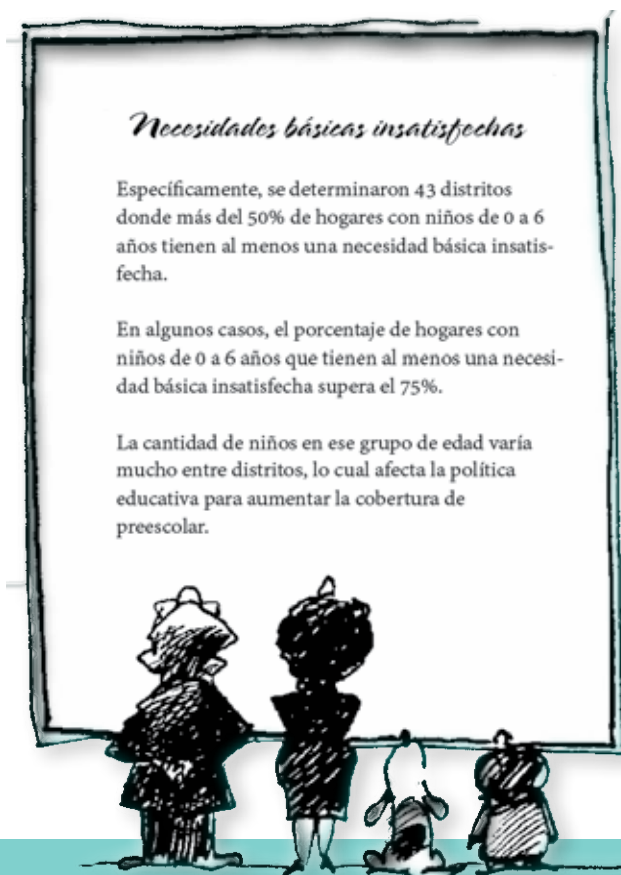
En el país existen conglomerados espaciales claramente identificables con niños de entre 0 y 6 años que presentan climas educativos bajos

Los conglomerados espaciales de niños de 0 a 6 años que viven en familias de clima educativo bajo coinciden con las zonas de pobreza ya identificadas por otros estudios nacionales.

- Específicamente, se determinaron 43 distritos donde más del 50% de hogares con niños de 0 a 6 años tienen al menos **una necesidad básica insatisfecha**.
- En algunos casos, el porcentaje de hogares con niños de 0 a 6 años que tienen al menos una necesidad básica insatisfecha supera el 75%.
- La cantidad de niños en ese grupo de edad varía mucho entre distritos, lo cual afecta la política educativa para aumentar la cobertura de preescolar. Por ej., hay 22 distritos que concentran el 21% de la población de 0 a 6 años (entre ellos Limón, Liberia, Pavas, San Francisco de Heredia y San Isidro de El General), mientras hay otros 231 distritos que juntos tienen apenas el 19,9% del total de niños en esas edades y se caracterizan por tener mayor dispersión poblacional.

Necesidades básicas insatisfechas (NBI)

Este método permite hacer una caracterización de la situación de los hogares en función de parámetros que determinan la presencia de carencias en determinadas dimensiones. Toma en cuenta las siguientes dimensiones: Acceso a albergue digno, Acceso a vida saludable, Acceso al conocimiento, Acceso a otros bienes y servicios. http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos/inec_institucional/publicaciones/anpoblacenso2011-01.pdf_2.pdf



En el país existen conglomerados espaciales de baja asistencia a preescolar

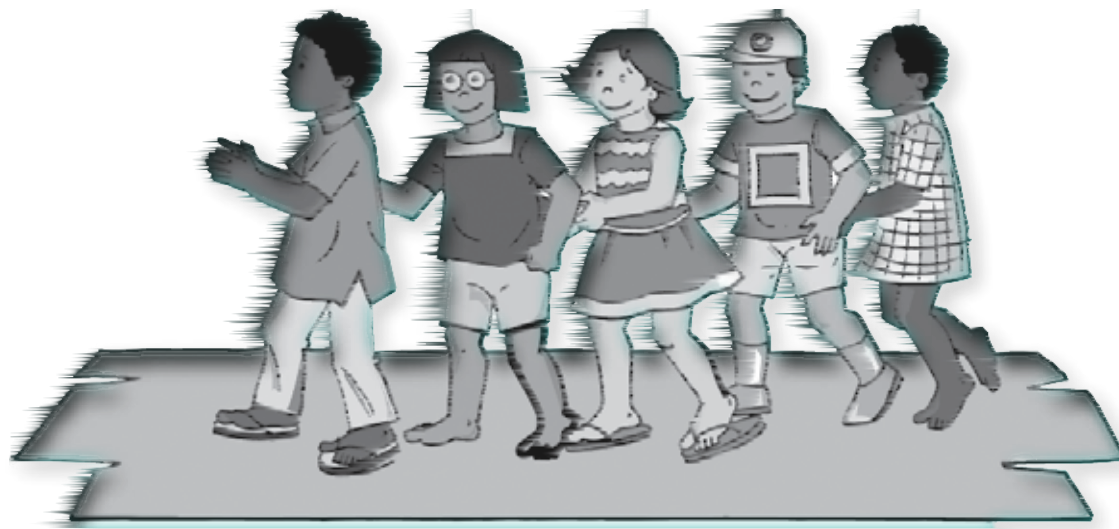
Imagine que usted (no importa el grado o asignatura que enseñe), sabe que en el área de su escuela hay familias de clima educativo bajo con niños en edad preescolar que no asisten a la escuela. Por ejemplo, podrían ser familias que tienen a niños mayores en la escuela primaria pero no envían a los hermanitos menores a preescolar. ¿Por qué razón cree que no lo hacen?

¿Qué estrategias podría utilizar para convencer a estos padres y madres de familia de que inscriban a sus hijos en ese nivel? Piense qué acciones podría llevar adelante usted mismo y qué podría hacer con el apoyo de otros docentes, el director de la escuela y otras instituciones de la comunidad.

Al analizar la asistencia a la educación en niños de 4 a 5 años, se ubican conglomerados de baja asistencia a preescolar que están formados por 75 distritos. En ellos, el 53,9% de los hogares con niños en edad preescolar tiene climas educativos bajos, porcentaje muy superior a la media nacional.

- Estos distritos están ubicados principalmente en Buenos Aires, Hojancha, San Carlos, Pérez Zeledón, Osa, Guatuso, Los Chiles, Talamanca y Sarapiquí.

Estos distritos requieren atención prioritaria del MEP, en particular para promover la asistencia de los niños de esas edades al primer ciclo del nivel preescolar del MEP (llamado ciclo Materno-Infantil, Interactivo II), que es el de más baja cobertura de los dos ciclos de preescolar.



Hay falta de correspondencia entre la distribución espacial de la oferta actual de los servicios de preescolar y las zonas donde se concentran los hogares de clima educativo bajo con niños de 0 a 6 años

Cuando se combinan los datos del Censo con los de la red de centros educativos que ofrecían el servicio de preescolar en 2011, se comprueba que el número de estos centros es menor en los conglomerados espaciales de baja asistencia. Esto responde en gran medida a la distribución de la población.

Muchos centros educativos de las regiones periféricas, y en particular en las zonas rurales y dispersas, son escuelas unidocentes (Primer Atlas de la Educación Costarricense, 2013 http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/Atlas-del-estado-de-la-Educacion.pdf). Esto representa un reto importante para el MEP si se quiere aumentar la cobertura del nivel preescolar.



Imagine que le han solicitado asesorar al MEP como parte de una campaña nacional de comunicación amplia, dirigida a concientizar a padres y madres sobre la importancia de que sus niños en edad preescolar asistan efectivamente a ese nivel. ¿Qué estrategias recomendaría utilizar? ¿Qué mensajes concretos sugeriría para que se hagan llegar a los padres y madres?

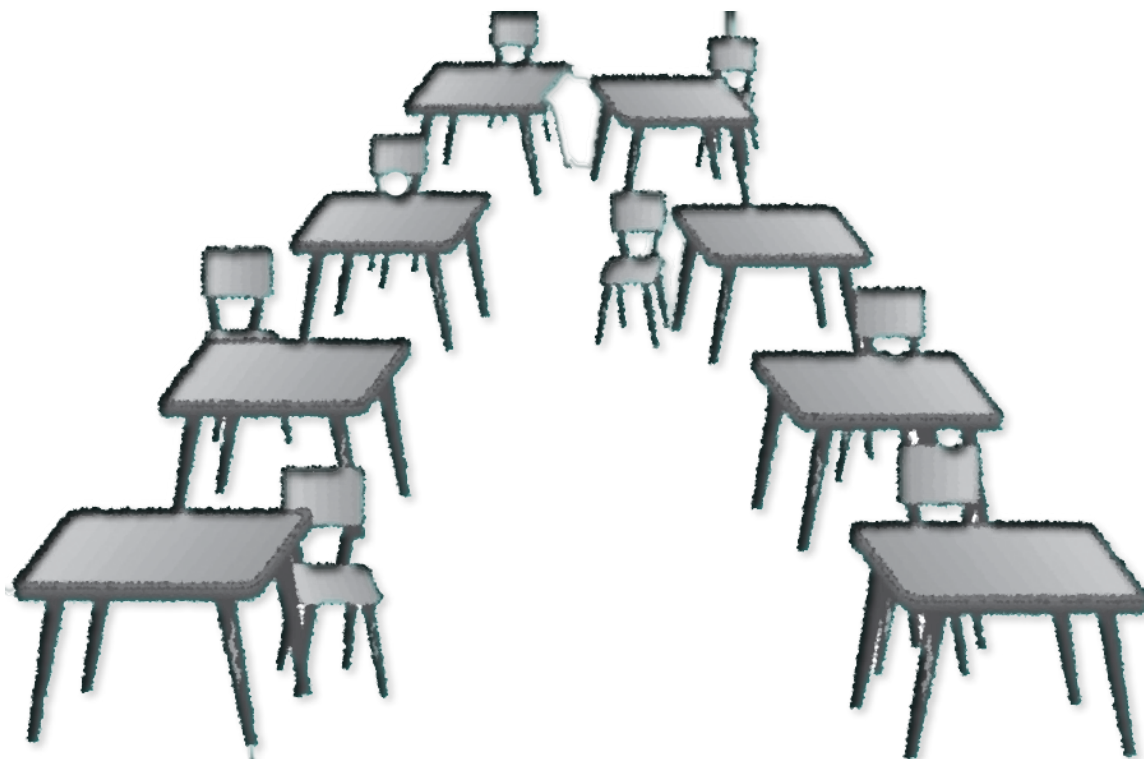
Discuta y realice esta actividad con los colegas de su escuela, a fin de pensar en la mayor cantidad de estrategias y mensajes posibles, considerando que sean viables y eficaces.



Es posible aumentar sustancialmente la asistencia al primer ciclo del nivel preescolar (Interactivo II) en los próximos años si el MEP realiza un esfuerzo focalizado de convocatoria

El MEP debería concentrarse en aumentar la cobertura de preescolar focalizándose en los distritos con baja asistencia y condiciones demográficas

favorables, por medio de una convocatoria dirigida especialmente a las familias que habitan en ellos.



Desafíos nacionales

La investigación presentada identificó cuatro desafíos estratégicos para la educación preescolar en el país en los próximos años.

1. Comprender mejor la diversidad de hogares de donde provienen los niños que asisten a los centros educativos y, a partir de ahí, desarrollar estrategias de articulación con las familias.

Atender la diversidad de los estudiantes, en especial de quienes provienen de hogares con climas educativos bajos. Este desafío plantea retos a la formación de educadores, esto es, a los programas de formación inicial tanto como a las capacitaciones en servicio para los docentes en ejercicio. Tal formación debe fortalecer conocimientos y prácticas que permitan a los docentes conocer mejor la realidad

nacional y los distintos contextos en los que hoy se desarrolla la educación preescolar:

2. Incrementar la calidad de los programas de formación inicial docente. Sobre este tema, tres aspectos resultan urgentes:
 - 2.1 Actualizar los planes de estudio de las carreras de preescolar para que estén a la altura de los avances científicos más recientes y atender los requerimientos del nuevo Programa de Estudio de Preescolar del MEP.
 - 2.2 Revisar los mecanismos que las carreras utilizan para seleccionar a los futuros educadores.



2.3 Avanzar hacia la definición de criterios mínimos de calidad que las carreras en esta área deben garantizarle al país, considerando el hecho de que las mallas curriculares de la oferta formativa existente en universidades públicas y privadas presentan grandes disparidades entre sí.

3. Fortalecer la calidad de la oferta educativa en preescolar:

La aprobación del nuevo Programa de Estudios en 2014 fue un avance significativo. Ahora, el reto más importante en los próximos años es lograr su implementación eficaz en todo el país. Para ello, es necesario atender tres aspectos críticos:

3.1. Aclarar mejor las características que debe asumir la dinámica pedagógica en las aulas.

3.2. Precisar los instrumentos que utilizará el docente, así como los lineamientos para completarlos, en lo que respecta a planificar sus lecciones y evaluar los aprendizajes de los niños.

3.3. Definir mejor los materiales por utilizar en la capacitación docente y los mecanismos de acompañamiento a los docentes.

4. Aumentar el acceso y la cobertura educativa.

En este caso, la necesidad más acuciante es incrementar la asistencia al primer ciclo de preescolar (Ciclo Materno-Infantil, Interactivo II), que si bien ha venido creciendo a partir de su creación en 2000 (*Tercer Informe Estado de la Educación*, 2011), aún está lejos de ser universal (Ver cuadro 1).

También es necesario que el Estado costarricense empiece a actuar en cuando a la educación de los niños menores de 4 años apelando a sus familias y cuidadores, y a considerar la ampliación de su oferta formal por lo menos para el grupo de edad de 3 a 4 años.



Una estrategia nacional en marcha

¿Sabe que el estudio que realizó el Estado de la Educación sobre el perfil de los hogares costarricenses de clima educativo bajo con niños de 0 a 6 años ayudó al MEP a fortalecer su naciente Estrategia Institucional de Primera Infancia (2015)? El MEP utilizó como insumo los datos referidos a conglomerados espaciales de baja asistencia a preescolar para priorizar la población meta y focalizar su acción tendiente a aumentar la actual cobertura de preescolar.

Para priorizar la población meta, las instancias técnicas del MEP combinaron dos criterios:

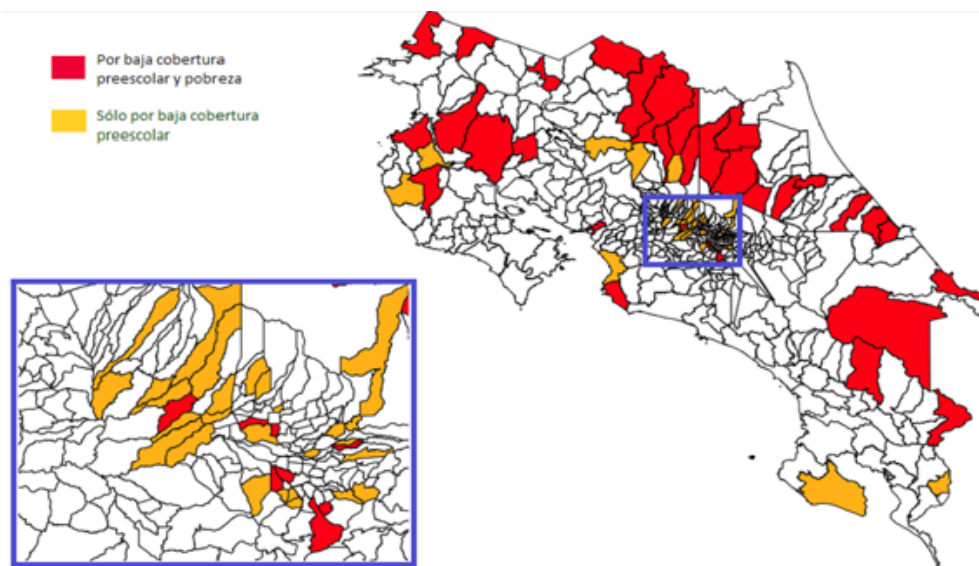
- *Distritos prioritarios del Gobierno: 75 distritos con concentración de pobreza.*
- *Distritos de atención prioritaria del Estado de la Educación: 70 distritos con baja asistencia a preescolar.*

Tomando en cuenta los dos criterios, el MEP se propuso intervenir priorizando 36 distritos.

Criterio de clasificación		Estado educación		
		No prioritario	Prioritario	Total
Priorización	No prioritario	369	34	403
Gobierno	Prioritario	39	36	75
		408	70	478

Fuente: MEP, Estrategia Institucional de Primera Infancia, 2015

Mapa I Distribución geográfica de la población priorizada



Fuente: MEP, Estrategia Institucional de Primera Infancia, 2015.

36 distritos prioritarios

Estos distritos en total abarcan 456 centros educativos de preescolar de los 2562 que existen en el país.

Provincia	Cantón	Distrito	Número de centros
San José	San José	Hatillo	8
San José	Desamparados	San Miguel	9
San José	Desamparados	Los Guido	2
San José	Goicoechea	Purral	2
San José	Alajuelita	San Felipe	4
Alajuela	Alajuela	San José	6
Alajuela	Grecia	Río Cuarto	12
Alajuela	San Carlos	Aguas Zarcas	18
Alajuela	San Carlos	Pital	13
Alajuela	San Carlos	Cutris	16
Alajuela	San Carlos	Pocosol	26
Alajuela	Upala	Upala	18
Alajuela	Los Chiles	Los Chiles	14
Heredia	Heredia	San Francisco	5
Heredia	Sarapiquí	Puerto Viejo	22
Heredia	Sarapiquí	La Virgen	13
Heredia	Sarapiquí	Horquetas	35
Guanacaste	Liberia	Liberia	16
Guanacaste	Santa Cruz	Santa Cruz	12
Guanacaste	Bagaces	Bagaces	11
Guanacaste	Carrillo	Sardinal	10
Guanacaste	Cañas	Cañas	12
Guanacaste	La Cruz	La Cruz	9
Guanacaste	La Cruz	Santa Cecilia	8
Puntarenas	Puntarenas	Barranca	10
Puntarenas	Buenos Aires	Buenos Aires	24
Puntarenas	Coto Brus	Sabalito	22
Puntarenas	Garabito	Jacó	4
Limón	Limón	Río Blanco	8
Limón	Pococí	Guápiles	11
Limón	Talamanca	Cahuita	7
Limón	Talamanca	Telire	16
Limón	Matina	Batán	13
Limón	Matina	Carrandi	15
Limón	Guácimo	Guácimo	15
Limón	Guácimo	Río Jiménez	10

Bibliografía

- Acón, K. et al. 2014. *Una aproximación cuantitativa al cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en su primera infancia en Costa Rica*. San José: Unicef.
- Cohen de Lara, H. 2012. *Los Fundamentos: Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez*. San José: Coordinadora Cultural Centroamericana (SECC/SICA). <https://issuu.com/ceccsica/docs/fundamentos>
- Murillo, D. 2014. *Conglomerados espaciales de hogares con climas educativos bajos con niños entre 0 y 6 años*. Ponencia preparada para el *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.
- NRC (National Research Council). 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (eds.). Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.: National Academy Press.^{1*}
- OCDE/OECD. 2012. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood and Care*. Paris: OCDE/OECD.
- Programa Estado de la Nación. 2011. "Educación preescolar en Costa Rica", Tema Especial "Procesos de lectoescritura emergente", pp. 89-113. En *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_1_Capitulo_2-edu03.pdf
- Programa Estado de la Nación. 2015. "Educación preescolar en Costa Rica", pp. 69-122. En *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-2-ee-2015.pdf>
- Ríos, M. y Carmiol, A.M. 2014. *Las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar*. Ponencia preparada para el *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Ana_Carmiol_y_Marcela_Rios_Hogares_climas_educativos_bajos.pdf
- Romero, S. et al. 2007. *Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7.

¹(*) Esta publicación a veces suele ser referenciada como Snow, C. et al., 1998.

Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román Vega
Guido Barrientos Matamoras
Jennyfer León Mena
Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

Trejos, J.D. y Murillo, D. 2012. El índice de oportunidades educativas. Un indicador resumen de la equidad de la educación. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/trejos-y-murillo-indice-oportunidades.pdf

Cuadernos de trabajo docente



Como parte del convenio realizado entre el Programa del Estado de la Nación (PEN) con el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), se ha realizado la recopilación denominada “Cuadernos de trabajo docente”, la cual es una compilación de guías didácticas que tiene como fin generar herramientas educativas para el fortalecimiento de las dinámicas dentro del aula, a partir de diversos temas.

La compilación posee cinco módulos que abarcan los siguientes temas:

1. Violencia en colegios.
2. Exclusión educativa fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM).
3. El rendimiento de los estudiantes de secundaria en lectura y factores asociados.
4. Siete mitos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.
5. El rol del clima educativo del hogar en el desarrollo y las oportunidades educativas de la niñez en edad preescolar.

Por consiguiente, con esta compilación se pretende brindar bases teóricas y didácticas para el desarrollo de prácticas que generen impacto en la calidad educativa costarricense.