



**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

**GOBIERNO
DE COSTA RICA**

Viceministerio de Planificación Institucional y
Coordinación Regional

Dirección de Planificación Institucional
Departamento de Estudios e Investigación Educativa

**Alcances del aprendizaje en lectoescritura en estudiantes de
primer año de la Educación General Básica: un análisis desde las
pruebas comprensivas**

Informe de Investigación

Investigadora

Irma Xiomara Solano Camacho

2025

372.4

SO684

Solano Camacho, Irma Xiomara

Alcances del aprendizaje en lectoescritura en estudiantes de primer año de la Educación General Básica: un análisis desde las pruebas comprensivas. Informe final / Ministerio de Educación Pública, Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa; Irma Xiomara Solano Camacho. – 1a. ed. -- San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2025.

182 páginas; 21 cm.; peso 3,55 megabytes.

ISBN: 978-9977-60-627-9 (digital)

1. EDUCACIÓN BÁSICA 2. EDUCACIÓN PRIMARIA 3. LECTOESCRITURA 4. ESTRATEGIAS DE LECTURA 5. ESCRITURA 6. COSTA RICA. I. TÍTULO.



Tabla de contenidos

Índice de figuras.....	8
Índice de tablas.....	11
Lista de abreviaturas y siglas y acrónimos.....	12
Presentación.....	14
Capítulo 1. Introducción.....	15
1.1 Ubicación del tema.....	15
1.2 Antecedentes.....	17
1.3 Justificación y viabilidad.....	21
1.3.1 Justificación.....	21
1.3.2 Viabilidad de la investigación.....	23
1.4 Planteamiento del problema.....	24
Capítulo 2 Marco de referencia.....	27
2.1 El cerebro y el aprendizaje de la lectura.....	27
2.1.1 Neuroeducación y lectoescritura.....	27
2.2 Preescolar y lectura.....	28
2.3 Lectura y escritura.....	29
2.4 Conciencia fonológica.....	30
2.5 La aventura de leer y escribir.....	31
2.6 Pruebas comprensivas.....	31
2.6.1 Factores socioculturales y desigualdad educativa.....	33
2.7 Escenarios, ambientes, métodos y metodología en la educación para primer año	33
2.7.1 Escenarios educativos.....	34
2.7.2 Ambientes educativos.....	34
2.7.3 Metodologías en lectoescritura.....	36
2.7.4 Métodos tecnológicos para aprender a leer y escribir	40
2.7.5 Buenas prácticas en educación.....	42
2.8 Evaluación en primer año según el REA.....	43



2.8.1 Cambios a partir de 2023 en la evaluación de los aprendizajes para primer año.....	43
2.8.2 Repitencia y dominio lector en 2023 y 2024.....	44
2.9 Macroevaluación toma de decisiones en el Sistema Educativo Costarricense.....	45
2.10 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de la lectoescritura.....	45
Capítulo 3. Metodología.....	47
3.1 Enfoque y alcance de la investigación.....	47
3.1.1 Enfoque.....	47
3.1.2 Alcance.....	48
3.2 Población de estudio y muestra.....	49
3.3 Fuentes de información.....	52
3.4 Definición de objetivos de estudio, variables y categorías de análisis.....	53
3.4.1 Objetivo general.....	54
3.4.2 Objetivos específicos.....	54
3.4.3 Definición y construcción de variables.....	54
3.5 Diseño metodológico de la investigación.....	61
Capítulo 4. Análisis de la información.....	63
4.1 Año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados del rendimiento académico de los años 2023 y 2024.	63
4.1.1 Procesamiento y sistematización de los datos del SEA (2023-2024).....	63
4.1.1.1 Resultados generales del rendimiento en español (2023–2024).....	64
4.1.1.2 Comparación del rendimiento promedio en español entre semestres (2023–2024).....	67
4.1.1.3 Comparación del rendimiento en español según zona geográfica (rural y urbana, 2023–2024).....	68
4.1.1.4 Distribución porcentual del rendimiento en español (segundo semestre, 2023–2024).....	70
4.1.1.5 Análisis comparativo del rendimiento en español por Dirección Regional (2023–2024).....	71
4.1.1.6 Análisis de los resultados de las pruebas comprensivas (2024).....	74



4.1.2 Opiniones de las personas participantes en referencia al año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados en las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024.....	78
4.1.2.1 Principales desafíos enfrentados por los estudiantes durante la realización de las pruebas comprensivas.....	78
4.1.2.2 Dificultades de los estudiantes durante la aplicación de las pruebas comprensivas en los años 2023 y 2024.....	85
4.1.2.3 Habilidad de lectoescritura que resultó más difícil para el estudiantado en las pruebas comprensivas.....	87
4.1.2.4 Progreso de los estudiantes en comprensión lectora y producción escrita entre 2023 y 2024.....	89
4.1.2.5 Factores que incidieron en el desempeño en lectoescritura evidenciando las pruebas comprensivas.....	91
4.1.2.6 Estrategias o recursos efectivos para apoyar a los estudiantes con dificultades en lectoescritura.....	93
4.2 Escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos.....	96
4.2.1 Escenario del aula y su relación con la lectoescritura en primer año.....	96
4.2.2 Estrategias pedagógicas para fomentar la lectoescritura.....	100
4.2.3 Actividades más efectivas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura durante la mediación pedagógica en 2023 y 2024.....	102
4.2.4 Papel de las pruebas comprensivas durante los años 2023 y 2024 en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en el aula.....	104
4.2.5 Organización de las actividades de lectoescritura según los niveles de habilidad de los estudiantes.....	106
4.2.6 Ajustes y mejoras en las prácticas pedagógicas a partir de los resultados de las pruebas comprensivas.....	108
4.3 Ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.....	110
4.3.1 Descripción del ambiente físico del aula en relación con las actividades de lectoescritura.....	110
4.3.2 Estrategias para fomentar un ambiente colaborativo y participativo en las actividades de lectoescritura.....	114
4.3.3 El impacto del ambiente de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer año.....	116
4.3.4 Gestión de la diversidad de habilidades en lectoescritura dentro del aula.....	118



4.3.5 Apoyo docente para estudiantes con dificultades en lectoescritura y su impacto en el desempeño en el aula.....	121
4.3.6 Influencia de las pruebas comprensivas 2023 y 2024 en la organización y gestión del ambiente de aprendizaje para la lectoescritura.....	122
4.4. Metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.....	125
4.4.1 Metodología utilizada en la enseñanza de la lectoescritura en primer año de la enseñanza general básica.....	125
4.4.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura en voz alta: lectura compartida e individual.....	127
4.4.3 Integración de las actividades de lectura y escritura: enfoque simultáneo o secuencial.....	129
4.4.4 Actividades lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura: tipos y propósitos.....	130
4.4.5 Adaptación metodológica para estudiantes con dificultades en lectoescritura: enfoques personalizados y diferenciados.....	132
4.4.6 La retroalimentación y evaluación en la enseñanza de la lectoescritura .	134
4.5 Buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primer año de la EGB.....	137
4.5.1 Estrategias pedagógicas para incentivar la participación estudiantil en procesos de lectoescritura.....	137
4.5.2 Prácticas metodológicas con mayor impacto en el desempeño estudiantil en las pruebas comprensivas 2023-2024.....	139
4.5.3 Contribución de las actividades de aprendizaje cooperativo al proceso de lectoescritura.....	140
4.5.4 Estrategias para asegurar la inclusión de todos los estudiantes en las actividades de lectoescritura.....	141
4.5.5 Estrategias y ejemplos de retroalimentación formativa durante el proceso de lectoescritura.....	143
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	147
5.1 Conclusiones.....	147
5.1.1 Año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados del rendimiento académico y de las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024.....	147
5.1.2 Escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos.....	148



5.1.3 Ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.....	149
5.1.4 Metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.....	151
5.1.5 Buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primer año de la EGB.....	153
5.2 Recomendaciones.....	156
5.2.1 Recomendaciones al despacho ministerial para el fortalecimiento de la lectoescritura inicial.....	155
5.2.2 Recomendaciones dirigidas al Viceministerio Académico del MEP.....	158
5.2.3 Recomendaciones al Viceministerio de Planificación Institucional.....	160
5.2.4 Recomendación dirigida a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) del MEP.....	161
5.2.5 Recomendación dirigida a la Dirección de Recursos Humanos del MEP.....	160
5.2.6 Recomendación dirigida a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC).....	162
5.2.7 Recomendaciones dirigidas a las Direcciones Regionales de Educación (DRE).....	163
5.2.8 Recomendaciones dirigidas al centros educativos y cuerpos docentes.....	164
Referencias.....	166
Anexos.....	172



Índice de figuras

Figura 1. Principios de flexibilidad metodológica.....	38
Figura 2. Ubicación aproximada en el territorio nacional de los centros educativos visita-dos para la aplicación de los grupos focales.....	51
Figura 3 Comparación entre matrícula y estudiantes con notas inferiores en primer año.....	66
Figura 4. Promedio nacional en español, por semestre (2023-2024)	67
Figura 5. Comparación del número de estudiantes con calificaciones inferiores a 65 puntos en el área de español, en primer año, según zona geográfica (rural y urbana) durante el segundo semestre de 2023–2024.....	69
Figura 6. Porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados en español (primer año, segundo semestre, 2023–2024).....	71
Figura 7. Porcentaje de estudiantes que lograron cada aprendizaje previo en las pruebas comprensivas I y II del área de español, primer año(2024).....	75
Figura 8. Desafíos más frecuentes identificados por el personal docente en las pruebas comprensivas.....	84
Figura 9. Vista exterior de la Escuela Bella Vista (Bribri, Talamanca,2025).....	172
Figura 10. Aula. Esc. Bella Vista.....	172
Figura 11. Mobiliario. Esc. Bella Vista.....	172
Figura 12. Vista exterior de la Escuela Cedral (León Cortes ,2025).....	173
Figura 13. Rincón de lectura. Esc. Cedral	173



Figura 14. Cuaderno de español. Esc. Cedral	173
Figura 15. Vista exterior de la Escuela Costa Rica (San José Central,2025).....	174
Figura 16. Aula. Esc. Costa Rica	174
Figura 17. Materiales de lectura. Esc. Costa Rica.....	174
Figura 18. Vista exterior plantel de la Escuela Cuarros (Aguirre, Puntarenas,2025).....	175
Figura 19. Aula. Esc. Cuarros	175
Figura 20. Mobiliario. Esc.Cuarros.....	175
Figura 21. Vista exterior plantel Escuela Ignacio Durán Vega (Pérez Zeledón, 2025).....	176
Figura 22. Entrada Esc. Ignacio Duran Vega.....	176
Figura 23. Aula 1° Esc. Ignacio Durán Vega.....	176
Figura 24. Vista exterior plantel de la Escuela Isla Chica (Los Chiles, Alajuela ,2025).....	177
Figura 25. Aula para 1° Esc. Isla Chica.....	177
Figura 26. Rincón de Lectura. Esc. Isla Chica.....	177
Figura 27. Vista interior plantel Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez (San Pablo de Heredia,2025).....	178
Figura 28. Entrada principal . Esc. Neftalí Villalobos Gutiérrez.....	178
Figura 29. Pizarra para 1°. Esc. Neftalí Villalobos Gutiérrez	178
Figura 30. Entrada principal. Escuela Omar Dengo (San José , Oeste,2025).....	179
Figura 31. Aula para 1°Esc. Omar Dengo.....	179



Figura 32. Pizarra para 1° Esc. Omar Dengo.....	179
Figura 33. . Entrada principal Escuela Salazar (Puriscal, San José , 2025).....	180
Figura 34. Aula para 1° Esc. Salazar.	180
Figura 35. Rincón de Lectura Esc. Salazar.....	180
Figura 36. Entrada principal Escuela Zapotal (San Ramón ,Alajuela , 2025).....	181
Figura 37. Aula de 1° Esc. Zapotal.....	181
Figura 38. Rincón de lectura. Esc. Zapotal.....	181
Figura 39. Niña desarrollando el proceso lector.....	182



Índice de tablas

Tabla 1. Competencias globales para la lectura de primer año	30
Tabla 2. Aprendizajes base en las pruebas comprensivas de español (primer año).....	32
Tabla 3. Metodologías presentes en el Programa de español para I Ciclo.....	37
Tabla 4. Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura.....	39
Tabla 5. Estrategias educativas tecnológicas para fortalecer la lectoescritura.....	41
Tabla 6. Rubros actuales para evaluar el primer año en el área de español.....	44
Tabla 7. Matriz operativa.....	56
Tabla 8. Comparativo nacional del rendimiento en español de primer año, 2023 – 2024.....	65
Tabla 9. Análisis comparativo del rendimiento en español de las Direcciones Regionales con mayor y menor promedio anual (2023–2024).....	72
Tabla 10. Resultados de las pruebas comprensivas del primer y segundo periodo en el área de español para primer año(2024).....	75
Tabla 11. Cambios en el porcentaje de logro por aprendizaje previo entre pruebas comprensi- vas I y II (2024).....	77
Tabla 12. Cuadro comparativo de percepciones docentes sobre aspectos positivos y negativos de la aplicación de las pruebas comprensivas.....	81



Lista de abreviaturas y siglas

AyA	Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados,
BD	Base de Datos
BEYCRA	Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CGR	Contraloría General de la República
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (Enfermedad por coronavirus 2019)
CSE	Consejo Superior de Educación
DDC	Dirección de Desarrollo Curricular
DEIE	Departamento de Estudios e Investigación Educativa (MEP)
DM-0250-2025	Directriz Ministerial 0250-2025 (elimina pruebas comprensivas en 2025)
DPI	Dirección de Planificación Institucional (MEP)
DRE	Dirección Regional de Educación
DRTE	Departamento de Recursos Tecnológicos (MEP)
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DVM	Despacho del Viceministerio (del MEP)
DVM-AC-CIR-0008-2025	Circular del Despacho del Viceministerio Académico sobre eliminación de pruebas comprensivas
DVM-AC-CIR-0010-02-2024	Circular del Despacho del Viceministerio Académico sobre lineamientos de interpretación pedagógica de las pruebas comprensivas



DVM-PICR-DPI-0039-2025	Oficio del Despacho del Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional
EGB	Educación General Básica
FARO	Fortalecimiento de los Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (Pruebas FARO)
I ciclo	Primer Ciclo de la Educación General Básica
II ciclo	Segundo Ciclo de la Educación General Básica
MEP	Ministerio de Educación Pública
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PINA	Plan Integral de Nivelación Académica
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes)
PNE	Pruebas Nacionales Estandarizadas
REA	Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes
SEA	Sistema de Evaluación de los Aprendizajes
TEA	Trastorno espectro autista
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Presentación

El Ministerio de Educación Pública presenta el siguiente informe de investigación, cuyos resultados constituyen un insumo para la definición de metas e indicadores que orienten las estrategias nacionales en el ámbito de la lectoescritura en primer año.

Este estudio se realizó mediante una metodología mixta, con un alcance analítico y explicativo, orientado a garantizar la confiabilidad de la información.

El análisis combinó datos estadísticos del MEP, análisis de pruebas comprensivas aplicadas a estudiantes de primer año durante los años 2023 y 2024, y evidencia cualitativa obtenida mediante visitas a centros educativos, con entrevistas y grupos focales en escuelas de distintas Direcciones Regionales Educativas seleccionadas por su alto y bajo rendimiento académico.

Los hallazgos muestran avances en lectoescritura, pero persisten brechas en lectura y escritura en diversos escenarios y ambientes del país, lo que exige fortalecer la mediación pedagógica, mejorar la distribución de recursos materiales y garantizar la capacitación docente.

Por lo tanto, este documento constituye una herramienta para la planificación de acciones que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad, asegurando que todas las personas estudiantes desarrollen las competencias fundamentales de lectura y escritura en sus primeros años de escolaridad.

Natalie Pickering Méndez
Jefatura
Departamento de Estudios e
Investigación Educativa

Yahaira Solís Chaves
Directora
Dirección de Planificación
Institucional



Capítulo 1. Introducción

El análisis del año de logro en lectura y escritura de las personas estudiantes de primer año de la Educación General Básica en Costa Rica constituye un insumo fundamental para comprender cómo los recursos educativos con que disponen las instituciones educativas y las metodologías pedagógicas aplicadas por las personas docentes inciden en los aprendizajes iniciales.

En un contexto en el que la alfabetización temprana resulta determinante para el desarrollo académico y personal futuro, este estudio caracteriza los avances en lectoescritura a partir de las experiencias obtenidas en las pruebas comprensivas aplicadas durante los años 2023 y 2024.

1.1 Ubicación del tema

La presente investigación se desarrolla en cumplimiento de lo dispuesto por el Viceministerio de Planificación institucional y Coordinación Regional, según el oficio DVM-PICR-DPI-0039-2025, emitido el 24 de enero de 2025. En dicho oficio, se aprueba este tema como parte de los estudios que desarrollará el Departamento de Estudios e Investigación Educativa durante el presente año.

El propósito de este estudio es analizar los escenarios y ambientes de aprendizaje, las metodologías pedagógicas y las buenas prácticas docentes, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024 por el Ministerio de Educación Pública (MEP), durante el primero y segundo período del curso lectivo, en el año de primer año. Asimismo, se busca examinar la dinámica que caracteriza el proceso lector en las personas



estudiantes, con el fin de identificar factores que inciden en el desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad.

Como parte de este análisis, las pruebas comprensivas constituyeron el instrumento de medición establecido por la administración del Ministerio de Educación Pública entre los años 2023 y 2024, con el propósito de determinar el dominio que poseía la persona estudiante respecto a los aprendizajes previos considerados fundamentales en cada asignatura o figura afín, los cuales servían de base para el andamiaje de nuevos aprendizajes. Su aplicación permitió obtener información diagnóstica que orientó las acciones pedagógicas y de mejora institucional (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023).

En relación con su implementación en los años 2023 y 2024, el objetivo fue identificar el año de dominio del estudiantado en las áreas de español, matemáticas, ciencias, estudios sociales e inglés, tanto en primaria como en secundaria. De esta manera, el personal docente pudo reconocer vacíos de aprendizaje y aplicar acciones de recuperación.

Aunque actualmente estas pruebas ya no se aplican a año nacional, su uso dejó importantes insumos diagnósticos sobre el desempeño estudiantil y el desarrollo de competencias básicas, especialmente en el área de lectoescritura, que continúan siendo referentes para la planificación pedagógica.

Es importante señalar que las pruebas comprensivas no otorgaban una calificación numérica en el semestre, ni representaban un porcentaje para la nota final, sino que fueron concebidas como una herramienta para que el personal docente diagnosticara el estado del estudiantado al inicio y a mediados del curso lectivo, con el fin de brindar los recursos necesarios para su avance. Posteriormente, los resultados debían enviarse mediante una plataforma al Ministerio de Educación Pública (MEP). Al respecto, el MEP explica que estas pruebas:



se aplicarán en algunas asignaturas o figuras afines, con el propósito de obtener información cuantitativa con respecto a los desempeños y logros demostrados por el estudiante en los aprendizajes seleccionados para la medición, asimismo, como fundamento para planificar e implementar las acciones de acompañamiento y recuperación de los aprendizajes (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023, p. 3).

Cuando la persona estudiante obtenía resultados favorables, se interpretaba que dominaba los aprendizajes previos y podía continuar con los indicadores del año en curso. No obstante, si los resultados eran bajos, el personal docente debía prestar atención a los indicadores no superados y ofrecer un plan remedial.

En el caso del análisis de los resultados en primer año en el área de español, las pruebas diagnósticas evidenciaban la necesidad de identificar el avance en el proceso de lectoescritura, como parte fundamental del inicio de la formación académica.

1.2 Antecedentes

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es una medición trienal que valora las competencias de jóvenes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Su propósito es ofrecer evidencia comparativa sobre el desarrollo de habilidades esenciales para la vida y la ciudadanía, más allá del aprendizaje memorístico. Estas pruebas no se centran en la reproducción de contenidos curriculares, sino en la capacidad del estudiante para aplicar el conocimiento a situaciones reales, comprender textos, analizar información y resolver problemas en contextos diversos (OCDE, 2023).

En el marco de los estudios internacionales de rendimiento, las pruebas PISA aplicadas en el año 2022 arrojaron información valiosa sobre el desempeño lector de la población estudiantil a nivel internacional y regional. En general, los países de América Latina y el Caribe se



ubicaron en la mitad inferior del ranking global; sin embargo, mostraron un desempeño relativamente mejor en lectura que en matemáticas o ciencias. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2023), Chile y Uruguay lideraron la región, mientras que Costa Rica, México, Perú y Colombia se ubicaron en el grupo medio-bajo. En el caso costarricense, el país obtuvo 407 puntos en lectura, frente al promedio de 476 puntos de la OCDE, lo que equivale a un rezago aproximado de tres años de escolaridad. Estos resultados revelan dificultades persistentes en la comprensión lectora profunda, especialmente en la interpretación, el análisis y la reflexión crítica, competencias que comienzan a desarrollarse desde los primeros años de la educación primaria (BID, 2023).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024), los resultados de PISA 2022 en Costa Rica evidencian un rendimiento inferior al promedio de la OCDE y limitaciones en la comprensión lectora y la aplicación funcional del conocimiento. El informe destaca la necesidad de fortalecer la lectura funcional y crítica desde los primeros años de escolaridad, ya que las debilidades lectoras afectan el razonamiento y la toma de decisiones.

En el contexto nacional, diversas investigaciones han señalado la persistencia de dificultades en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la Educación General Básica, las cuales se acentuaron tras la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. López Trejos (2023) destaca que estas limitaciones afectan especialmente a las poblaciones rurales y costeras, donde el acceso desigual a recursos tecnológicos y el escaso acompañamiento familiar profundizaron los rezagos en la fluidez y comprensión lectora. La autora señala que la interrupción de la presencialidad evidenció la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas más contextualizadas, lúdicas e inclusivas, que promuevan la participación del estudiantado y el desarrollo de habilidades lectoras funcionales desde los primeros años de escolaridad.



En el año 2023, el Ministerio de Educación Pública (MEP) comunicó por primera vez a la población educativa la aplicación de las pruebas comprensivas a las personas estudiantes.

Para ello, emitió el documento **Pruebas comprensivas en el curso lectivo 2023**, el cual contenía la información necesaria para su elaboración y aplicación.

En dicho documento se define el concepto de prueba comprensiva de la siguiente manera:

La prueba comprensiva para el curso lectivo 2023 es el instrumento de medición establecido por la administración del MEP con el propósito de determinar el dominio que posee la persona estudiante respecto a los aprendizajes previos considerados fundamentales en cada una de las asignaturas o figuras afines, para el andamiaje de los nuevos aprendizajes por lograr (Pruebas comprensivas, 2023, p. 5).

Entre los lineamientos se indicó que debía utilizarse la lista de conocimientos adquiridos anteriormente, como se señala a continuación: “En cada asignatura o figura afín, para la elaboración de esta prueba se debe utilizar la lista de los aprendizajes previos, facilitada por las respectivas asesorías nacionales de la Dirección de Desarrollo Curricular” (Ministerio de Educación Pública, 2023, p. 5).

Las pruebas comprensivas pueden considerarse una forma de evaluación diagnóstica similar a la que el personal docente aplica al inicio y a mediados del año. Además, se utilizan otros instrumentos como cuestionarios, observaciones y dinámicas. Este tipo de diagnóstico es fundamental porque orienta la labor docente y permite a las personas estudiantes reconocer su año de aprendizaje.

Al respecto, el MEP (2023) señala:

La práctica evaluativa que se debe desarrollar con el estudiantado implica evidenciar la coherencia entre el conocer, el hacer y el ser de cada aprendizaje en estudio; en un ambiente participativo que brinde el derecho a indagar, al error, al gusto, al riesgo y a la



alegría de aprehender o hacer propio el mundo para transformarlo (*Pruebas comprensivas en el curso lectivo 2023*, 2023, p. 11).

En el año 2023, las personas docentes fueron responsables de diseñar las pruebas comprensivas siguiendo los lineamientos emitidos por el MEP. Sin embargo, para el año 2024, los instrumentos fueron elaborados por los asesores nacionales de cada asignatura y distribuidos de forma estandarizada a todos los centros educativos, según las nuevas orientaciones institucionales (MEP, 2024).

Si bien el MEP diseñó las pruebas comprensivas con el objetivo de determinar el dominio que posee la persona estudiante respecto a los aprendizajes previos, la Contraloría General de la República (2024) señaló que “la metodología de estas pruebas ha sido cuestionada debido a que, por la definición de su diseño, los resultados no son comparables y no se consideró a toda la población estudiantil” (p. 26).

En el año 2024, la matrícula inicial de primer año en Costa Rica fue de 63 808 estudiantes. De esta población, 8 348 obtuvieron calificaciones inferiores al 65 en español, y un total de 4090 estudiantes repitentes, lo que equivale a un 6.41% de repitencia a año nacional. Estas cifras permiten dimensionar la magnitud del desafío educativo en los primeros años de escolaridad, especialmente en el desarrollo de los aprendizajes vinculados con la lectura y la escritura.

Los resultados reflejan la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica en el primer ciclo, priorizando el acompañamiento temprano, la detección oportuna de dificultades y la implementación de metodologías activas que promuevan la comprensión y la producción escrita desde una perspectiva significativa.

La permanencia en primer año constituye un indicador relevante para comprender las condiciones en las que se implementaron las pruebas comprensivas y los resultados derivados de dichas evaluaciones (Ministerio de Educación Pública, Departamento de Análisis Estadístico, 2024).



Estos antecedentes permiten comprender el contexto educativo costarricense y fundamentan la necesidad de analizar el desempeño lector en el primer año, considerando el entorno ecológico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que abarca los escenarios, los ambientes, las metodologías, las buenas prácticas y los resultados de las pruebas comprensivas.

1.3 Justificación y viabilidad

1.3.1 Justificación

La Ley Fundamental de Educación de Costa Rica (Ley n.º 2160, 1957) establece que el sistema educativo debe garantizar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para la participación eficiente en la sociedad (art. 13, inciso b). Bajo este fundamento, las pruebas comprensivas aplicadas en 2023 y 2024 se diseñaron como un mecanismo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los primeros años de la educación general básica.

Estos instrumentos evaluaron aprendizajes esenciales en áreas como español, matemáticas, ciencias, estudios sociales, educación cívica e inglés, con el propósito de determinar el dominio de conocimientos básicos por parte del estudiantado (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023). Además, buscaron facilitar información para que las personas docentes identificaran fortalezas y debilidades e implementaran acciones pedagógicas orientadas al refuerzo educativo.

La aplicación de estas pruebas en primer año constituye un precedente relevante para el análisis de los procesos de lectura y escritura, dado que el lenguaje representa la base para el aprendizaje en todas las áreas curriculares. Según el MEP (2013), el lenguaje, tanto oral como escrito, es una herramienta esencial para el pensamiento crítico, la creatividad, el



desarrollo de la identidad y la integración en una sociedad democrática (p. 11). Por ello, la alfabetización inicial debe comprenderse como un proceso integral que trasciende la decodificación y abarca la comprensión, la expresión y la construcción de significado.

El desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad está influenciado por múltiples factores biológicos, emocionales, sociales y pedagógicos. Aspectos como las condiciones de gestación, el tipo de nacimiento, la estimulación temprana, el entorno familiar, las experiencias previas de lenguaje, así como la adaptación socioemocional al centro educativo, inciden directamente en el desempeño inicial del estudiantado. En este sentido, el diagnóstico psicomotor, socioafectivo y académico permite a los docentes identificar fortalezas y posibles dificultades desde el inicio del proceso escolar.

El diagnóstico oportuno constituye una herramienta clave para orientar las estrategias pedagógicas y prevenir rezagos. La observación directa, las dinámicas lúdicas, las tareas ajustadas al desarrollo infantil y la aplicación de instrumentos estandarizados permiten una valoración más integral del proceso de aprendizaje. En el marco de las pruebas comprensivas, el MEP (2023) definió estos instrumentos como recursos oficiales para determinar el dominio de los aprendizajes previos necesarios para la construcción de nuevos conocimientos (p. 4). Posteriormente, la circular DVM-AC-CIR-0010-02-2024 ratificó que dichos resultados debían orientar acciones pedagógicas de realimentación y acompañamiento (MEP, 2024).

En 2025, la eliminación de las pruebas comprensivas mediante la directriz DM-0250-2025 trasladó nuevamente al personal docente la responsabilidad del diagnóstico, sin acompañamiento técnico suficiente, lo que refuerza la necesidad de investigaciones que aporten evidencia sobre el año de desempeño lector en primer año y los factores que lo condicionan (Programa Estado de la Nación, 2025).



El análisis de los resultados de las pruebas comprensivas en primer año, especialmente en el área de español, junto con la observación de los escenarios, los ambientes de aprendizaje, las metodologías aplicadas y las condiciones escolares, permite obtener información relevante para comprender el estado de la lectoescritura en el país. Este enfoque integral contribuye a identificar necesidades, fortalecer la toma de decisiones institucionales y promover mejoras sostenibles en la enseñanza de la lectura y la escritura desde los primeros años.

En consecuencia, esta investigación adquiere pertinencia al analizar no solo los resultados obtenidos mediante las pruebas comprensivas, sino también los factores pedagógicos y contextuales que intervienen en el desempeño escolar del estudiantado de primer año. Los hallazgos podrán orientar estrategias formativas, acciones institucionales y políticas educativas que favorezcan la alfabetización inicial como base fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida, aportando conocimiento útil para la mejora continua del sistema educativo costarricense.

1.3.2 Viabilidad de la investigación

La investigación es metodológicamente viable, dado que adopta un enfoque mixto que combina el análisis de los resultados académicos de las calificaciones de primer año en el área de Español correspondientes a los años 2023 y 2024, junto con los resultados de las pruebas comprensivas aplicadas en 2024. Asimismo, incorpora la interpretación de las experiencias docentes y de las condiciones pedagógicas presentes en los procesos de lectoescritura de primer año. Este diseño integral permite identificar tanto prácticas exitosas como áreas de mejora en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Desde el punto de vista logístico, el estudio es factible gracias al acceso a información oficial del Ministerio de Educación Pública (MEP) y al contacto directo con personas docentes de distintas instituciones educativas, quienes aportan insumos valiosos sobre la realidad del aula y



los contextos donde se desarrollan los aprendizajes. Asimismo, la investigación cuenta con el respaldo institucional de la Dirección de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) del MEP y garantiza la confidencialidad de la información recopilada.

Su relevancia radica en que integra datos cuantitativos y cualitativos con observaciones sobre los escenarios, los ambientes, las metodologías, las buenas prácticas, el acompañamiento institucional y los resultados de aprendizaje, lo que fortalece la comprensión del proceso lector en la niñez de primer año. Además, los hallazgos podrán orientar estrategias pedagógicas y decisiones ministeriales encaminadas a mejorar la alfabetización inicial y a promover una educación más equitativa y de calidad.

1.4 Planteamiento del problema

En el sistema educativo costarricense contemporáneo, los desafíos no se limitan al acceso, sino que también abarcan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Ley Fundamental de Educación (Ley n.º 2160, 1957) establece la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones que promuevan el desarrollo integral del estudiantado. No obstante, acontecimientos como la huelga del año 2018 y la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 generaron rezagos significativos, especialmente en el ámbito de la lectoescritura durante los primeros años de la Educación General Básica.

Como respuesta, el Ministerio de Educación Pública (MEP) implementó diversas estrategias, entre ellas el Plan Integral de Nivelación Académica (PINA), las pruebas FARO, las Pruebas Nacionales Estandarizadas (PNE) y, más recientemente, las Pruebas Comprensivas aplicadas en 2023 y 2024.

Estas se concibieron como herramientas diagnósticas para identificar los aprendizajes previos fundamentales y orientar el acompañamiento pedagógico (MEP, 2023). Sin embargo, su



aplicación reveló diferencias importantes entre ambos años: en 2023 los instrumentos fueron elaborados por las personas docentes con base en listas enviadas por el MEP, lo que generó heterogeneidad entre centros educativos; mientras que en 2024 fueron diseñadas por asesores nacionales bajo un formato estandarizado, lo que dificultó la comparación de resultados entre períodos y limitó su utilidad para la toma de decisiones.

A pesar de su carácter diagnóstico, las pruebas no abarcaron a toda la población estudiantil ni se vincularon con lineamientos pedagógicos claros. Esta situación condujo a su eliminación en 2025 mediante la circular DVM-AC-CIR-0008-2025, que devolvió a las personas docentes la responsabilidad del diagnóstico sin una guía técnica ni metodológica definida. Este cambio generó incertidumbre sobre los mecanismos de evaluación del aprendizaje en áreas clave como la lectura y la escritura en primer año, etapa crucial para el desarrollo de competencias básicas.

Las pruebas comprensivas no contemplaron las condiciones pedagógicas ni contextuales que influyeron en el desempeño del estudiantado. Aún existen vacíos sobre cómo los escenarios, las prácticas docentes y los recursos disponibles incidieron en los resultados de 2023 y 2024, ya que el MEP carece de investigaciones que integren estos factores con los datos de rendimiento en lectoescritura.

Ante esta carencia de estudios y considerando que la alfabetización inicial constituye la base del aprendizaje posterior, la presente investigación se orienta a comprender las condiciones asociadas al desempeño en lectoescritura. En este marco, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo son los escenarios, los ambientes, las metodologías y las buenas prácticas educativas empleadas en la mediación pedagógica en las escuelas donde las personas estudiantes de primer año de la Educación General Básica obtuvieron el desempeño más alto y el menos



favorable en el área de lectoescritura, evaluado mediante las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024?



Capítulo 2 Marco de referencia

2.1 El cerebro y el aprendizaje de la lectura

La lectura es fundamental para el desarrollo personal y social, pues permite acceder al conocimiento, ampliar la comprensión de la realidad y superar concepciones erróneas.

Dehaene (2023) afirma que:

La lectura es una actividad cognitiva, social y cultural que data de cinco mil años atrás, y su forma superficial difiere de una cultura a otra; más aún, nuestro dominio individual de la lectura varía enormemente de persona a persona, según cómo hayamos aprendido a leer... todos recurrimos a las mismas áreas del cerebro para reconocer la palabra escrita (p. 96).

Aun cuando los métodos de enseñanza y las formas de escritura difieren, el cerebro humano activa las mismas áreas para decodificar y comprender el lenguaje escrito, lo que pone de manifiesto su capacidad de adaptación y la relevancia de la lectura como proceso fundamental en el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento.

2.1.1 Neuroeducación y lectoescritura

La neuroeducación aporta fundamentos científicos que explican cómo aprende el cerebro y cómo estos procesos influyen en la enseñanza de la lectura. Desde esta perspectiva, la lectura no es una función natural, sino una construcción cultural que reorganiza circuitos neuronales preexistentes para adaptarlos al reconocimiento del lenguaje escrito (Portellano, 2019).



Durante la infancia, la plasticidad cerebral permite que las áreas visuales, fonológicas y semánticas se integren progresivamente, lo que posibilita el desarrollo de la decodificación y la comprensión lectora (Dehaene, 2023). Comprender este funcionamiento respalda la importancia de metodologías multisensoriales, motivadoras y emocionalmente significativas que potencien el aprendizaje lector desde los primeros años escolares.

2.2 Preescolar y lectura

La lectoescritura se inicia desde la etapa de prelectura, en la cual se desarrollan habilidades como el reconocimiento de sonidos y letras. Este proceso permite avanzar hacia la comprensión y reflexión sobre los textos, entendiendo la lectura como una práctica significativa y comunicativa.

El Programa de estudio de educación preescolar señala que:

La etapa preescolar constituye un espacio importante para que el niño y la niña se acerquen al lenguaje impreso, al observar diferentes tipos de textos literarios y no literarios, interpretar las ilustraciones que poseen, participar en el intercambio de ideas en torno a ellos, entre otros, este tipo de experiencias no implica que los preescolares aprendan a leer en forma convencional, sino que los motiva y les despierta su interés al disfrutar este proceso de aprendizaje” (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2014, p. 45).

Contar con materiales adecuados y atractivos desde esta etapa favorece que los niños desarrollen habilidades fundamentales para el proceso lector. El uso de recursos impresos llamativos estimula su interés, atención y curiosidad, contribuyendo así a fortalecer las bases del aprendizaje de la lectura.



2.3 Lectura y escritura

El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años se concibe como un proceso gradual, flexible y adaptado al ritmo de cada estudiante. Inicia con la conciencia fonológica, seguida de la decodificación y la comprensión lectora. Esta combinación favorece la fluidez y el desarrollo de un vocabulario funcional, consolidando lectores autónomos que leen tanto para aprender como por placer (MEP, 2013).

El proceso de aprender a leer y escribir debe entenderse como una experiencia dinámica, sensible a las particularidades de cada niño o niña. No se trata de imponer una secuencia rígida, sino de acompañar el desarrollo lingüístico a través de experiencias que estimulen su pensamiento y curiosidad. La clave está en propiciar un entorno donde el lenguaje escrito se descubra de forma natural, permitiendo que los estudiantes encuentren sentido a lo que leen y escriben, y que esa experiencia sea significativa, personal y motivadora.

La adquisición de la lectoescritura implica la integración de múltiples dimensiones: cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. Cada estudiante construye su conocimiento a partir de las interacciones con su entorno, de modo que las prácticas pedagógicas deben orientarse a ofrecer experiencias auténticas, contextualizadas y conectadas con su realidad. En este sentido, el rol del docente trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en mediador de aprendizajes, generando situaciones didácticas que despierten el interés por explorar el lenguaje escrito, experimentar con él y descubrir su poder comunicativo. Además, el desarrollo lector y escritor temprano se fortalece cuando se promueve el vínculo entre escuela, familia y comunidad. Un entorno alfabetizador rico —con materiales impresos, juegos lingüísticos, lecturas compartidas y espacios para la expresión escrita— estimula la curiosidad y potencia la construcción de significados.



Existen instrumentos, pruebas y cuestionarios que permiten medir las competencias lectoras y escritoras del estudiantado, como el ejemplo presentado en la Tabla 1, los cuales orientan el seguimiento y fortalecimiento del desarrollo lector.

Tabla 1. Competencias globales para la lectura de primer año

Niveles globales de desempeño en lectura esperados al finalizar el primer año .
Recuperar información a año de palabra o frase .Comprende el lenguaje.
Reconoce significado de palabras frecuentes en texto continuo corto.
Recuperar información explícita en oración o texto.
Precisión en decodificación: correspondencia , grafema- fonema.
Decodifica palabras aisladas.
Recupera información a año de palabras en textos.
Recupera información explícita en un texto acorde al año.
Reflexiona sobre la información.

Nota. Elaboración propia con base en el marco global de competencias para la lectura de la UNESCO.

2.4 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica consiste en comprender que las palabras se componen de sonidos que pueden segmentarse en unidades menores —como sílabas o fonemas— y asociarse a su representación gráfica (MEP, 2013). Su desarrollo es esencial para el aprendizaje lector, ya que establece la relación entre fonema, grafema y decodificación.



De acuerdo con el MEP (2023), esta habilidad se construye progresivamente desde la conciencia léxica hasta la fonémica, favoreciendo estrategias adaptadas al año de comprensión de cada estudiante.

El fonema es la unidad mínima de sonido de una lengua. No se escribe, se escucha. Es un sonido abstracto que permite diferenciar palabras.

Ejemplos: /p/ y /b/ son fonemas distintos porque cambian el significado de palabras: pato vs. bato.

En casa, los fonemas son: /k/ – /a/ – /s/ – /a/.

El grafema es la representación escrita de un fonema. Sí se escribe. Puede ser una letra o un conjunto de letras.

Ejemplos: El grafema “c” puede representar el fonema /k/ (casa) o /s/ (cereal).

El fonema /k/ puede representarse con varios grafemas: c, k, qu (casa, kilo, queso).

2.5 La aventura de leer y escribir

El proyecto *La Aventura de Leer y Escribir* surge como una iniciativa del MEP (2022) para fortalecer la lectoescritura en el Primer Ciclo. Su objetivo es atender a las debilidades detectadas en el aprendizaje lector y escritor, mediante estrategias que promueven la conciencia fonológica, la participación familiar y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

2.6 Pruebas comprensivas

Las pruebas comprensivas, implementadas en 2023, constituyeron un instrumento para recopilar información sobre los aprendizajes previos del estudiantado. Su aplicación tuvo como propósito orientar las acciones pedagógicas de mejora y acompañamiento, brindando insumos valiosos para la toma de decisiones en el ámbito educativo.



En 2023, las pruebas fueron elaboradas y aplicadas por el personal docente, mientras que en 2024 se realizaron bajo la coordinación de los asesores nacionales y se distribuyeron por plataforma digital.

Tabla 2. Aprendizajes base en las pruebas comprensivas de español (primer año)

Aprendizajes base español primer año
<p>Aprendizaje 1:</p> <p>Identificación del número de palabras en oraciones cortas (unidad de comunicación, expresión y representación; conciencia fonológica primer año)</p>
<p>Aprendizaje 2:</p> <p>Reconocimiento de los sonidos de las sílabas al segmentar palabras significativas (unidad de comunicación, expresión y representación; conciencia fonológica segundo año)</p>
<p>Aprendizaje 3:</p> <p>Reconocimiento de los sonidos de las sílabas al segmentar palabras significativas (unidad de comunicación, expresión y representación; conciencia fonológica segundo año)</p>
<p>Aprendizaje 4:</p> <p>Reconocimiento de los sonidos iniciales de palabras (unidad de comunicación, expresión y representación; conciencia fonológica segundo año)</p>
<p>Aprendizaje 5:</p> <p>Reconocimiento de los sonidos finales en las rimas (unidad de comunicación, expresión y Representación; conciencia fonológica segundo año)</p>

Nota. Elaboración propia a partir del Informe de resultados de las pruebas comprensivas 2023–2024 (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2024).



La tabla evidencia los aprendizajes fundamentales que sustentaron el diseño y la aplicación de las pruebas comprensivas.

2.6.1 Factores socioculturales y desigualdad educativa

El aprendizaje de la lectoescritura se encuentra estrechamente vinculado con las condiciones socioculturales en las que se desarrolla el estudiantado. Factores como el año educativo de las familias, el acceso a materiales de lectura, la disponibilidad de recursos tecnológicos y el acompañamiento en el hogar inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje durante los primeros años de escolaridad (UNESCO, 2025).

En el contexto costarricense, las brechas entre zonas urbanas y rurales continúan representando un desafío significativo. Los resultados de las pruebas comprensivas y de evaluaciones internacionales como PISA evidencian que las desigualdades territoriales, socioeconómicas y de conectividad impactan el rendimiento en lectura y escritura (OCDE, 2023; MEP, 2024).

Según la UNESCO (2025), los países han retrocedido en materia de equidad educativa, reflejada en la disminución del gasto público y el aumento de la población infantil fuera del sistema escolar, que en 2023 alcanzó los 272 millones de niñas y niños. Estas brechas estructurales continúan afectando el acceso y la calidad del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la lectura y la escritura.

2.7 Escenarios, ambientes, métodos y metodología en la educación para primer año

El presente estudio investiga los escenarios, ambientes y metodologías en los que se desarrolla la mediación pedagógica.



2.7.1 Escenarios educativos

Los escenarios educativos comprenden todos aquellos espacios donde se generan procesos de enseñanza y aprendizaje, y su diversidad favorece el desarrollo integral de la lectoescritura. En este enfoque, el aprendizaje no se limita al aula tradicional, sino que se amplía a otros entornos que enriquecen las interacciones pedagógicas.

Tal como afirma Peñalosa Barriga (2017):

Un escenario educativo es un espacio destinado para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, un aula de clases o el lugar que haga sus veces (la cancha, el parque, un museo, la plaza, la biblioteca, el auditorio, la iglesia, el hospital, etc.). (p. 9)

Esta comprensión permite reconocer que la construcción de habilidades lectoras y escritoras se potencia cuando el entorno ofrece estímulos significativos y variados.

Asumir los escenarios educativos como entornos vinculados a la vida implica considerar que los aprendizajes emergen del contacto con contextos sociales, culturales y afectivos. En el caso de la lectoescritura inicial, espacios como bibliotecas, parques o entornos virtuales no solo amplían el acceso a diversos textos, sino que también facilitan experiencias que fortalecen la comprensión, la expresión oral y escrita, y el uso funcional del lenguaje.

La perspectiva de Peñalosa Barriga (2017) respalda esta visión al enfatizar que los escenarios educativos son medios que posibilitan el encuentro entre docentes y estudiantes para construir conocimiento de manera activa y situada.

2.7.2 Ambientes educativos

Los ambientes de aprendizaje abarcan mucho más que el lugar físico donde se desarrolla la enseñanza. Comprenden las condiciones pedagógicas, emocionales, sociales y



materiales que se generan en los escenarios educativos. Su calidad depende de cómo se integran factores como el clima afectivo, la organización del espacio, el uso de recursos y las interacciones entre docentes y estudiantes para favorecer la motivación, la autonomía y el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Rodríguez (2014), los ambientes de aprendizaje incluyen las condiciones materiales, sociales y pedagógicas que influyen en los procesos educativos, donde la infraestructura, las estrategias didácticas y las relaciones interpersonales inciden directamente en la mediación docente y en la calidad de la enseñanza.

Este planteamiento destaca la integralidad del ambiente de aprendizaje, entendido no solo como un espacio físico, sino como un entramado de factores que condicionan la experiencia educativa. En el contexto de la lectoescritura en primer año, esta visión resulta esencial, ya que el entorno material y emocional del aula puede potenciar o limitar el desarrollo de habilidades básicas, especialmente cuando se promueven interacciones pedagógicas afectivas y metodologías activas que estimulen la participación y la motivación del estudiantado.

Duarte (2003) define el ambiente educativo de la siguiente manera:

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (p. 102).



En el caso de la lectoescritura inicial, un ambiente de aprendizaje efectivo debe integrar materiales variados, estímulos sensoriales y oportunidades constantes de expresión oral y escrita, promoviendo la confianza, la participación y el desarrollo de habilidades lectoras y escriturales desde experiencias significativas.

2.7.3 Metodología en lectoescritura

Las metodologías de enseñanza se entienden como el conjunto de procedimientos didácticos expresados mediante métodos y técnicas que permiten conducir eficazmente la acción educativa y alcanzar los objetivos propuestos (Bernal, 2018). Estas deben asumirse como recursos flexibles y mejorables, no como esquemas rígidos o definitivos.

Desde una perspectiva complementaria, las metodologías de aprendizaje, según lo planteado por Cáceres, Martínez y Serra (s. f.), pueden comprenderse como un conjunto coherente de acciones y técnicas coordinadas de manera lógica para orientar el aprendizaje hacia resultados específicos. De este modo, la metodología no solo organiza la acción didáctica, sino que también debe propiciar la autonomía de las personas estudiantes y favorecer procesos de autoeducación. En consecuencia, el uso pedagógico de las metodologías exige intención, reflexión crítica y adaptación constante para responder a los objetivos educativos y a la diversidad del estudiantado.

El aprendizaje se fortalece cuando las personas estudiantes participan activamente en el proceso educativo. La participación estimula la autonomía, la reflexión y el sentido de responsabilidad frente a los propios aprendizajes. El trabajo individual favorece el avance personal al permitir que cada estudiante progrese a su ritmo, desarrolle la autorregulación y consolide habilidades cognitivas de manera autónoma. Por su parte, el trabajo colectivo fomenta la colaboración,



la comunicación y la construcción conjunta del conocimiento, al generar espacios de intercambio donde se valoran las ideas, se resuelven conflictos y se desarrollan competencias sociales.

Tabla 3. Metodologías presentes en el Programa de español para I Ciclo

Metodología	Descripción
Diario del docente	Registro donde se documentan las principales acciones que realiza el personal docente, junto con reflexiones sobre su práctica metodológica.
Piensa en arte	Estrategia implementada a partir del I ciclo para desarrollar la capacidad argumentativa del estudiantado mediante la observación y el análisis de obras artísticas.
Comprensión lectora	Permite conocer los resultados de la metodología empleada y, cuando sea necesario, realizar los ajustes pertinentes para fortalecer los procesos de lectura.
Rol del docente en la evaluación de los aprendizajes	Involucra trabajo individual y colectivo en el que se aprende haciendo con las palabras, a partir de la reflexión y la aplicación práctica del lenguaje.
Desarrollo de talleres en el aula	Consiste en aplicar metodologías activas que integran la teoría con la práctica, promoviendo la participación, la expresión y el trabajo colaborativo. Actividades como el cuento, el conversatorio o la poesía estimulan la creatividad y el desarrollo integral del estudiantado.

Nota. Datos extraídos del Programa de estudio de español vigente para I ciclo del MEP.



La elección del enfoque metodológico en lectoescritura debe considerar las características del estudiantado y las demandas curriculares, por lo que no puede asumirse como una decisión única o uniforme.

Calzadilla Pérez (2012) plantea que:

La elección de un método de enseñanza requiere que el docente conozca las características de sus estudiantes, las demandas curriculares y sus necesidades de aprendizaje. No existe un método único o perfecto, pues cada uno tiene ventajas y limitaciones. Dado que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, es necesario combinar enfoques o aplicar procedimientos de distintos métodos, especialmente al introducir y sistematizar contenidos.(p. 79).

Figura 1. Principios de flexibilidad metodológica



Nota. Adaptado de la propuesta de Calzadilla Pérez (2012, p. 79).



En el proceso de enseñanza de la lectoescritura, los métodos utilizados por el personal docente han evolucionado con el tiempo, respondiendo a distintas concepciones sobre cómo aprenden las personas. Cada enfoque parte de supuestos teóricos y estrategias específicas que orientan la relación entre el reconocimiento de signos gráficos, el desarrollo fonológico y la comprensión del texto.

La siguiente tabla resume los principales métodos de enseñanza de la lectoescritura, clasificados según su tipo —sintético, analítico o mixto—, y describe sus características, ventajas y limitaciones. Este compendio permite reconocer que no existe un único método universalmente válido, sino diversas alternativas que pueden complementarse según las necesidades, ritmos y contextos del estudiantado de primer año.

Tabla 4. Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura

Método	Tipo	Características principales	Ventajas	Limitaciones
Fonético	Sintético	Enseña letras por su sonido; combina fonemas en sílabas.	Favorece la decodificación	Puede ser mecánico y limitar comprensión.
Alfabético	Sintético	Enseña letras por su nombre, luego sílabas y palabras.	Orden lógico, fácil de aplicar.	Lento, memorístico, poca comprensión.
Silábico	Sintético	Forma palabras desde combinaciones silábicas.	Ordenado y práctico.	Memorístico y poco reflexivo.



Método	Tipo	Características principales	Ventajas	Limitaciones
Globalización	Analítico	Parte de frases e ideas completas.	Motiva y desarrolla comprensión.	Puede descuidar la decodificación.
De palabras generadoras	Analítico	Inicia con palabras completas conocidas.	Útil y funcional para el niño.	Poco sistemático si no se analiza.
Fónico-Analítico-Sintético	Analítico– Sintético	Parte del todo, analiza y vuelve a la síntesis.	Equilibra comprensión y forma.	Requiere guía docente precisa.
Análisis estructural	Analítico– Sintético	Parte del todo, analiza y vuelve a la síntesis.	Equilibra comprensión y forma.	Requiere guía docente precisa.

Nota. Elaboración propia a partir de Calzadilla Pérez (2012).

El Ministerio de Educación Pública (MEP, 2019) recomienda aplicar la conciencia fonológica, pero muchas instituciones realizan una combinación de métodos para la enseñanza de la lectoescritura, adaptada a las necesidades de las personas estudiantes. El Programa del MEP no nombra un “método” rígido, pero sí propone un enfoque integral de lectoescritura que incluye todos esos componentes (conciencia fonológica, decodificación, lectura significativa, producción escrita, comprensión, vocabulario).

2.7.4 Métodos tecnológicos para aprender a leer y escribir

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ofrece un amplio potencial para fortalecer los procesos de lectura y escritura. No



obstante, dichos beneficios se materializan únicamente cuando su implementación se realiza de forma intencionada, pertinente y con fundamento pedagógico.

La tecnología, en este sentido, constituye una herramienta valiosa para el aprendizaje, ya que su uso adecuado favorece el desarrollo de habilidades mediante una interacción constante, activa y significativa.

Tabla 5. Estrategias educativas tecnológicas para fortalecer la lectoescritura

Estrategias educativas tecnológicas	Conceptualización de la estrategia
Softwares educativos	Las estrategias basadas en herramientas tecnológicas y educativas favorecen el aprendizaje de la lectoescritura mediante actividades prácticas, lúdicas y didácticas. Su carácter dinámico y participativo capta fácilmente la atención del estudiante y lo convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Estas herramientas retienen el interés y la participación de las niñas y los niños, facilitando la construcción de conocimientos a través de experiencias significativas. Además, las TIC potencian el aprendizaje mediante actividades creativas que estimulan el cerebro y favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas desde un enfoque motivador e innovador.
Aplicaciones educativas	Motivan al estudiantado en la adquisición de nuevos conocimientos de manera práctica e innovadora. Las TIC y sus



Estrategias educativas tecnológicas	Conceptualización de la estrategia
	herramientas favorecen y facilitan el aprendizaje mediante actividades creativas que estimulan la mente y fortalecen la comprensión lectora.
Talleres sobre lectoescritura usando las TIC	Medios que integran de manera participativa y lúdica el aprendizaje del proceso lectoescritor, favoreciendo la colaboración y la experimentación activa.
Libros electrónicos y aplicaciones educativas	Impactan el desarrollo de habilidades de lectura y alfabetización en niños pequeños en la era digital.
Cuentos interactivos	Estrategias pedagógicas efectivas para integrar la tecnología en el proceso de enseñanza–aprendizaje, promoviendo la imaginación, la comprensión y la creatividad.

Nota. Elaboración propia a partir de Moyano Olaya et al. (2024).

Existen diversas alternativas en línea que pueden emplearse para fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, la limitada conectividad a Internet en algunos contextos nacionales puede constituir un obstáculo para su aprovechamiento.

2.7.5 Buenas prácticas en educación

El fortalecimiento de la lectoescritura en la educación primaria requiere reconocer que las dificultades en este ámbito no responden a una sola causa, sino a la interacción de factores pedagógicos, familiares, institucionales y socioculturales. Desde esta perspectiva, las buenas



prácticas impulsadas en los centros educativos buscan atender dicha complejidad mediante estrategias diversificadas. Algunos establecimientos enfatizan los recursos pedagógicos y la innovación didáctica; otros priorizan el acompañamiento docente, la participación de las familias o el uso de tecnologías, con el propósito de lograr mejoras concretas en los procesos de lectura y escritura del estudiantado.

El Ministerio de Educación Pública (MEP, 2023) explica que las buenas prácticas no constituyen un modelo único ni prescriptivo, sino que representan acciones transformadoras que evidencian cambios positivos en los procesos educativos.

Este enfoque permite comprender que no existe un modelo rígido, sino una diversidad de experiencias adaptadas a los contextos, necesidades y realidades de cada comunidad educativa.

2.8 Evaluación en primer año según el REA

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (REA) del Ministerio de Educación Pública (MEP) regula la valoración del desempeño del estudiantado. Entre 2018 y 2022 predominó un enfoque formativo, mientras que a partir de 2023 se incorporó una ponderación formal que incluye componentes cuantitativos (MEP, 2023).

2.8.1 Cambios a partir de 2023 en la evaluación de los aprendizajes para primer año

Desde el curso lectivo 2023, el *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes* introdujo modificaciones específicas para primer año del Primer Ciclo. Se fortaleció la evaluación continua, se redefinieron los componentes de calificación y se estableció una nueva ponderación que considera el trabajo cotidiano, las tareas, la asistencia y dos pruebas escritas (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023).

Estos cambios implicaron una mayor formalidad en la medición del desempeño, especialmente en el área de español y en los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectoescritura.



Tabla 6. Rubros actuales para evaluar el primer año en el área de español

Rubros de evaluación	Porcentaje
Trabajo cotidiano	60 %
Tareas	10 %
Pruebas(dos)	20 %
Asistencia	10 %

Nota. Elaboración propia con base en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023).

2.8.2 Repitencia y dominio lector en 2023 y 2024

El Consejo Superior de Educación dispuso que, a partir del año 2023, las personas estudiantes de primer año deben demostrar habilidades básicas de lectura y escritura para ser promovidas a segundo año. Esta medida reemplazó la promoción automática aplicada desde 2013, con el propósito de atender los desafíos asociados a la repitencia escolar (Ministerio de Educación Pública, 2023).

De acuerdo con los datos estadísticos del Ministerio de Educación Pública (MEP, s. f.), en 2024 se registraron 4 090 personas estudiantes repitentes en primer año, de las cuales 2 275 eran hombres y 1 815 mujeres. Este dato equivale a 6,21% de estudiantes repitentes. Estas cifras evidencian que la repetición sigue siendo un desafío relevante en la educación inicial.



La falta de consolidación de estas habilidades puede estar asociada a factores pedagógicos, sociales, familiares o individuales que repercuten en el rendimiento académico y en la permanencia del estudiantado en el sistema educativo.

Comprender los ajustes evaluativos y su vínculo con los procesos de lectura y escritura resulta fundamental para analizar el desempeño del estudiantado en este año.

2.9 Macroevaluación y toma de decisiones en el Sistema Educativo Costarricense

Francis Salazar (2023) sostiene que la macroevaluación es un componente esencial para garantizar la calidad educativa, la rendición de cuentas y la orientación de las políticas públicas, al generar información confiable que sustente la toma de decisiones. Entre los principales retos se destacan: reactivar la macroevaluación con un enfoque integral que considere el desempeño de estudiantes, docentes e instituciones; consolidar mecanismos que permitan utilizar los resultados en los planes de mejora; articular actores clave y fortalecer las capacidades técnicas; así como incorporar estándares educativos que orienten los procesos evaluativos.

En este sentido, resulta fundamental continuar aplicando pruebas diagnósticas o comprensivas que permitan medir la realidad nacional y generar insumos indispensables para orientar políticas y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes. Bajo este panorama, se vuelve urgente reinstalar un modelo sólido, coherente y orientado a la calidad, capaz de transformar los datos en acciones concretas que impulsen la mejora continua. Para lograrlo, la planificación del proceso evaluativo debe realizarse de manera rigurosa desde el antes, durante y después de la aplicación de las pruebas, asegurando que sus resultados cumplan verdaderamente con su función de retroalimentar y fortalecer el sistema educativo.

2.10 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de la lectoescritura

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una estrategia educativa orientada a eliminar barreras y garantizar la participación de todo el estudiantado, reconociendo la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. De acuerdo con el CENAREC (2014), el



DUA permite diseñar ambientes flexibles que atienden las capacidades, intereses y motivaciones de cada estudiante, haciendo accesible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El DUA se sustenta en tres principios fundamentales: la representación, la acción y expresión, y la implicación o motivación. Estos componentes se relacionan con las redes neuronales del cerebro —reconocimiento, estrategia y afecto—, las cuales se activan durante el proceso de aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, como se cita en Vázquez Chaves, 2014).



Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo expone el marco metodológico que sustentó el desarrollo de la investigación sobre el proceso de lectoescritura en estudiantes de primer año de la Educación General Básica. Su propósito es detallar la forma en que se estructuró el estudio para alcanzar los objetivos propuestos y responder a las preguntas de investigación.

3.1 Enfoque y alcance de la investigación

En este apartado se describe el enfoque metodológico que orienta el estudio y el alcance que delimita su propósito y año de análisis.

3.1.1 Enfoque

La investigación se orienta a evaluar los logros de aprendizaje en lectura y escritura de las personas estudiantes de primer año de la Educación General Básica en Costa Rica durante los años 2023 y 2024. Para ello, se adopta un enfoque mixto, sustentado en una perspectiva epistemológica pragmática, que combina métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de comprender tanto los resultados medibles como las percepciones, experiencias y prácticas docentes vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Este enfoque integra el uso de fuentes cuantitativas, como los registros del Sistema de Evaluación Ágil (SEA), los informes institucionales del MEP y los datos del Censo 2024, junto con información cualitativa derivada de grupos focales y entrevistas a docentes de primer AÑO. La combinación metodológica no solo permite describir los años de desempeño académico, sino también interpretar los factores pedagógicos, institucionales y contextuales que inciden en dichos resultados.

El proceso de triangulación se desarrolla en tres etapas complementarias.



Primero, se realiza un análisis de los datos cuantitativos para identificar patrones, años de logro y brechas significativas entre regiones, zonas y años de aplicación.

En segundo lugar, se analizan los testimonios docentes para comprender las causas, percepciones y condiciones pedagógicas que explican esos resultados.

Finalmente, se lleva a cabo una integración interpretativa, en la que los hallazgos de ambos enfoques se ponen en diálogo: los datos numéricos se contrastan con las narrativas cualitativas, buscando coincidencias, complementariedades y divergencias que fortalezcan la comprensión global del fenómeno.

Esta articulación entre ambos tipos de datos contribuye a validar los hallazgos, enriquecer su interpretación y construir una explicación más sólida y contextualizada del desempeño en lectoescritura. En conjunto, el enfoque mixto, de carácter convergente y multifacético, permite integrar la precisión de la medición estadística con la profundidad interpretativa del análisis pedagógico, generando conclusiones más coherentes, pertinentes y aplicables al mejoramiento de las prácticas docentes y de las políticas educativas nacionales.

3.1.2 Alcance

El alcance de esta investigación es descriptivo-analítico, pues busca comprender y caracterizar el estado de la lectoescritura en primer año partir de diversas fuentes de información. En este marco, el estudio se propone:

- Caracterizar los logros de aprendizaje en lectura y escritura con base en datos cuantitativos oficiales.
- Describir las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes respecto al proceso lectoescritor.
- Analizar los factores institucionales, pedagógicos y contextuales que inciden en



el desempeño estudiantil.

- Identificar patrones, tendencias y diferencias entre regiones educativas con alto y bajo rendimiento.

La investigación no pretende establecer relaciones causales, sino interpretar los hallazgos desde la realidad educativa de los centros participantes. Asimismo, la delimitación del alcance responde a criterios de pertinencia, disponibilidad de datos y viabilidad temporal, sin impedir que los resultados puedan proyectarse a otros contextos similares dentro del sistema educativo costarricense.

Este enfoque permite integrar evidencia cuantitativa y cualitativa para fundamentar recomendaciones pedagógicas, institucionales y de política educativa orientadas al fortalecimiento del proceso de lectoescritura.

3.2 Población de estudio y muestra

La población participante del estudio estuvo conformada por docentes del primer ciclo de la Educación General Básica que impartieron el año de primer año durante los años 2023 y 2024 en centros educativos públicos de Costa Rica.

Para la aplicación de la técnica cualitativa de grupos focales, se realizó una coordinación previa con las direcciones de los centros educativos, con el fin de definir el momento, el espacio y el tiempo adecuados para el desarrollo de la actividad. Este proceso se llevó a cabo en colaboración con las autoridades institucionales, quienes facilitaron la convocatoria y selección de los participantes, procurando una representación significativa del personal docente de primer año en cada centro.

La escogencia de los centros educativos participantes para el proceso cualitativo se dio a través del análisis del rendimiento académico en 2024 de los centros



educativos consignados en la base de datos facilitada por el Despacho del Viceministerio Académico.

A partir de este análisis se seleccionaron cinco CE que tenían alto rendimiento y cinco que contaban con bajo rendimiento, esto utilizando un muestreo por conveniencia a criterio de la persona encargada de la investigación; en la cual se buscó que los CE no fueran de direcciones regionales de educación repetidas.

A continuación, se presenta un mapa que ilustra la ubicación aproximada en el territorio nacional de los centros educativos visitados para la realización de los grupos focales con el personal docente.



Figura 2. Ubicación aproximada en el territorio nacional de los centros educativos visitados para la aplicación de los grupos focales



Nota: El mapa muestra la ubicación aproximada de los centros educativos seleccionados para la investigación. 1. Esc. Bella Vista Bribri (Talamanca); 2. Esc. Cedral (Los Santos); 3. Esc. Costa Rica (San José); 4. Esc. Los Cuarros Aguirre (Pérez Zeledón); 5. Esc. Ignacio Durán Vega (Pérez Zeledón); 6. Esc. Isla Chica (San Carlos); 7. Esc. Neftalí Villalobos Gutiérrez (Heredia); 8. Esc. Omar Dengo (San José); 9. Esc. Salazar (Puriscal); 10. Esc. Zapotal (Montes de Oro, Puntarenas). Las fotografías de cada centro educativo se incluyen en los anexos.



3.3. Fuentes de información

La investigación se sustenta en diversas fuentes que permiten integrar información cualitativa y cuantitativa, en correspondencia con el enfoque mixto del estudio. Estas fuentes se organizan en tres grupos principales:

a) Fuentes documentales e institucionales

Se recurrió a información oficial suministrada por el Ministerio de Educación Pública (MEP), entre ella:

- Datos del Censo 2024, relacionados con matrícula inicial, repitencia y desempeño en el área de español en primer año.
- Registros proporcionados por la Dirección de Informática de Gestión del MEP.
- Normativa educativa vigente, como el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (REA).
- Informes técnicos, estadísticas institucionales y documentos oficiales empleados para el análisis contextual.

Estas fuentes permitieron caracterizar el escenario educativo y aportar insumos cuantitativos que fortalecen la interpretación de los hallazgos.

b) Fuentes directas o primarias

Se recolectó información cualitativa mediante las siguientes técnicas:

- Grupos focales aplicados a docentes de primer año de diez centros educativos del país.
- Entrevistas grupales orientadas a explorar experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas sobre la lectoescritura.



- Grabaciones de audio, realizadas con consentimiento informado, para garantizar el registro fiel de las intervenciones.

El diseño de las guías de preguntas se elaboró con base en los objetivos específicos y las categorías de análisis de la investigación y contó con la revisión y validación del par asignado para el estudio.

c) Fuentes bibliográficas y teóricas:

Se revisó literatura académica y técnica relacionada con el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo, entre ella:

- Artículos científicos y estudios previos.
- Libros especializados en lectura y escritura inicial.
- Informes y publicaciones del MEP, UNESCO y otros organismos educativos.
- Documentos que sustentan el marco conceptual y metodológico.

Esta revisión permitió contextualizar los hallazgos y fortalecer la interpretación de los datos.

La integración de estas fuentes facilitó un proceso riguroso de triangulación, combinando evidencia documental, institucional, cuantitativa y cualitativa, lo que contribuye a la validez y confiabilidad de los resultados del estudio.

3.4 Definición de objetivos de estudio, variables y categorías de análisis

A continuación, se presentan los objetivos que se pretende alcanzar con la investigación.



3.4.1 Objetivo general

- Analizar los escenarios, ambientes, metodologías educativas y buenas prácticas que se implementadas en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la Educación General Básica en el área de lectoescritura, obtenido a partir de las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024.

3.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar el año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados del rendimiento académico de los años 2023 y 2024.
2. Caracterizar los escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos con mayor y menor rendimiento académico.
3. Conocer los ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos con mayor y menor rendimiento académico.
4. Describir las metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos con mayor y menor rendimiento académico.
5. Identificar buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primer año de la EGB en los centros educativos con mayor y menor rendimiento académico.

3.4.3 Definición y construcción de variables

La siguiente matriz organiza los elementos metodológicos del estudio en coherencia con el objetivo general y los objetivos específicos. En ella se incluyen las variables y categorías de



análisis, su definición conceptual, los indicadores y subcategorías correspondientes, así como la definición operacional y la definición instrumental. Además, se identifica a las personas informantes vinculadas a cada componente.



Tabla 7. Matriz operativa

<p>Objetivo general:</p> <p>Analizar los escenarios, ambientes y metodología educativas puestas en práctica en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la EGB en el área de lectoescritura, obtenido en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024</p>						
Objetivo específico	Variables ¹ y Categorias ²	Definición conceptual	Indicadores ¹ o subcategorias ²	Definición operacional	Definición instrumental	Fuentes de información ¹ o Personas informantes ²
1. Identificar el año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados en las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024.	Año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados en las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024. ¹⁻²	Capacidad y habilidad en lectoescritura, evaluada mediante pruebas estandarizadas durante los años 2023 y 2024. Incluye comprensión lectora, fluidez, precisión en la escritura y capacidad para expresar ideas coherentemente.	Análisis de los resultados en pruebas comprensivas del año 2024. ¹ Opiniones de las personas docentes sobre el progreso de las personas estudiantes en lectura y escritura. ²	Revisión de datos cuantitativos hallados en la matriz. ¹ Opinión manifestada por las personas docentes participantes en el estudio. ²	Análisis de datos proporcionados por SEA. ¹ Grupo focal. ²	Matriz de datos estadísticos del SEA. ¹ Personas docentes. ²

¹ Sección cuantitativa del estudio.

² Sección cualitativa del estudio.



Objetivo general:

Analizar los escenarios, ambientes y metodología educativas puestas en práctica en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la EGB en el área de lectoescritura, obtenido en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024

Objetivo específico	Variables¹ y Categorías²	Definición conceptual	Indicadores¹ o subcategorías²	Definición operacional	Definición instrumental	Fuentes de información¹ o Personas informantes²
2. Caracterizar los escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos donde se obtuvo mayor calificación en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024.	Escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos. ²	Escenarios: Son los diversos espacios donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje como las aulas, parques, museos, bibliotecas y espacios virtuales. Estos lugares facilitan las interacciones necesarias entre las personas estudiantes y educadores (Peñalosa Barriga, 2017)	Formas en que se evalúa el progreso de las personas estudiantes y se proporciona retroalimentación, lo que incluye pruebas comprensivas, observaciones y comentarios de las personas docentes.	Opinión manifestada por las personas docentes participantes en el estudio. ²	Grupo focal. ²	Personas docentes. ²
3. Conocer los ambientes de aprendizaje	Ambientes de aprendizaje aplicados en la	Ambientes: Las condiciones en las que se desarrollan las	Formas en que se evalúa el progreso de las personas	Opinión manifestada por las personas	Grupo focal. ²	Personas docentes. ²



Objetivo general:

Analizar los escenarios, ambientes y metodología educativas puestas en práctica en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la EGB en el área de lectoescritura, obtenido en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024

Objetivo específico	Variables¹ y Categorías²	Definición conceptual	Indicadores¹ o subcategorías²	Definición operacional	Definición instrumental	Fuentes de información¹ o Personas informantes²
aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos donde se obtuvo mayor calificación en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024.	mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB. ²	situaciones de aprendizaje incluyen aspectos físicos, sociales y educativos. Esto abarca el tipo de instalaciones, el equipamiento disponible, las estrategias didácticas empleadas, así como el contexto y el clima de las relaciones sociales.	estudiantes y se proporciona retroalimentación, lo que incluye pruebas comprensivas, observaciones y comentarios de las personas docentes.	docentes participantes en el estudio. ²		
4.Describir las metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en	Metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de	Estos son los enfoques y estrategias que se utilizan para enseñar y desarrollar habilidades de lectura y escritura. Esto incluye una variedad de técnicas y	Tipo de metodología que se utiliza.	Opinión manifestada por las personas docentes participantes en el estudio. ²	Grupo focal. ²	Personas docentes ²



Objetivo general:

Analizar los escenarios, ambientes y metodología educativas puestas en práctica en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la EGB en el área de lectoescritura, obtenido en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024

Objetivo específico	Variables ¹ y Categorías ²	Definición conceptual	Indicadores ¹ o subcategorías ²	Definición operacional	Definición instrumental	Fuentes de información ¹ o Personas informantes ²
primer año de la EGB en los centros educativos donde se obtuvo mayor calificación en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024	lectoescritura en primer año de la EGB. ²	actividades que facilitan la comprensión y producción de textos, adaptándose a las necesidades y características de las personas estudiantes. Puede incluir métodos fonéticos, globales y mixtos, entre otros (Solé, 1997).				
5. Identificar buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas	Buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas	Las buenas prácticas en educación se refieren a un conjunto de métodos, estrategias y acciones que han demostrado ser efectivas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. (Unesco, 2013)	1. Estrategias pedagógicas: Métodos de enseñanza Innovaciones pedagógicas 2. Recursos didácticos:	Opinión manifestada por las personas docentes participantes en el estudio. ²	Grupo focal. ²	Personas docentes. ²



Objetivo general:

Analizar los escenarios, ambientes y metodología educativas puestas en práctica en la mediación pedagógica en relación con el desempeño de las personas estudiantes de primer año de la EGB en el área de lectoescritura, obtenido en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024

Objetivo específico	Variables ¹ y Categorías ²	Definición conceptual	Indicadores ¹ o subcategorías ²	Definición operacional	Definición instrumental	Fuentes de información ¹ o Personas informantes ²
estudiantes de primer año de la EGB en los centros educativos que obtuvieron las calificaciones más altas en las pruebas comprensivas aplicadas en los años 2023 y 2024.	estudiantes de primer año de la EGB. ²		Uso de materiales diversos. Tecnologías educativas. 3. Acciones docentes Organización del aula. Clima escolar. 4. Actividades de lectoescritura: Lectura guiada. Escritura creativa.			

Nota. Elaboración propia, DEIE, 2025.



3.5 Diseño metodológico de la investigación

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en un enfoque mixto con un alcance descriptivo-analítico, que permite integrar datos cualitativos y cuantitativos para comprender de manera amplia el estado de la lectoescritura en primer año, así como los factores que inciden en su desarrollo.

Desde la perspectiva cualitativa, se emplea la técnica del grupo focal y la entrevista, con el propósito de explorar percepciones, prácticas pedagógicas y experiencias profesionales mediante la interacción entre docentes. Esta estrategia favorece la construcción colectiva de significados y el reconocimiento de patrones comunes en torno al fenómeno estudiado, permitiendo profundizar en las interpretaciones que las personas docentes atribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

En el componente cuantitativo, se incorporan los datos del Censo 2024, particularmente los registros de matrícula inicial y de repitencia al cierre del curso lectivo en el área de Español de primer año. Esta información, suministrada por la Dirección de Informática de Gestión del Ministerio de Educación Pública (MEP), complementa los hallazgos cualitativos al aportar evidencia empírica y objetiva sobre el desempeño del estudiantado y sus implicaciones pedagógicas.

El diseño contempla la triangulación de fuentes, técnicas y datos, con el fin de fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. La planificación metodológica articula la selección de participantes, el diseño de instrumentos alineados con los objetivos específicos y la organización de la información en matrices que facilitan la comparación, categorización e interpretación de los hallazgos.



En conjunto, este enfoque permite comprender las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales que influyen en la lectoescritura en el contexto escolar costarricense, generando insumos relevantes para la toma de decisiones educativas y la mejora continua de las prácticas docentes.



Capítulo 4. Análisis de la información

Este capítulo presenta el análisis de los datos recopilados en el estudio con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas de primer año durante los años 2023 y 2024. El análisis cuantitativo, basado en la información del Departamento de Estadística del MEP, permite identificar tendencias en el desempeño estudiantil en lectoescritura y las variaciones observadas en los resultados de las pruebas comprensivas.

De forma complementaria, el análisis cualitativo profundiza en las percepciones y experiencias del personal docente, destacando prácticas pedagógicas, experiencias y factores institucionales que influyen en el aprendizaje. Para organizar esta información se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa como Copilot, utilizadas únicamente como recurso técnico para agrupar respuestas e identificar patrones, bajo supervisión directa de la investigadora y respetando la fidelidad de las transcripciones.

En conjunto, ambos enfoques permiten articular la evidencia estadística con la voz del personal docente, ofreciendo una visión integral del proceso lectoescritor en primer año y fortaleciendo la interpretación general del estudio.

4.1 Año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados del rendimiento académico de los años 2023 y 2024

4.1.1 Procesamiento y sistematización de los datos del SEA (2023–2024)

En primer lugar, se aborda el análisis de la información cuantitativa, centrado en la revisión de la data proporcionada por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación



Pública, correspondiente al primer año durante los años 2023 y 2024. De la base de datos general, se seleccionaron exclusivamente los registros vinculados con este año educativo, los cuales fueron organizados y sistematizados en un archivo de Excel. A partir de esta información, se elaboraron gráficos que permitieron representar los resultados de manera clara y ordenada, facilitando su interpretación en función de los objetivos específicos del estudio.

El procesamiento de los datos incluyó indicadores relacionados con la matrícula inicial, la cantidad de personas repitentes y los resultados académicos en el área de español, diferenciados según la zona rural y urbana. Este análisis comparativo entre años, semestres y contextos geográficos permitió identificar tendencias, variaciones y posibles brechas de rendimiento entre ambas zonas. La representación gráfica de la información contribuyó a una comprensión integral del comportamiento del estudiantado de primer año y permitió establecer relaciones significativas entre los resultados cuantitativos y las percepciones cualitativas aportadas por el personal docente participante.

Para complementar el procesamiento estadístico, se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo técnico en la organización, revisión y verificación de coherencia de los datos. Estas herramientas facilitaron la depuración de registros, la comparación entre años y la generación de descripciones preliminares de las tendencias observadas. El uso de inteligencia artificial se realizó de forma asistida y supervisada por la investigadora, garantizando la validez de la información y la fidelidad del análisis realizado.

4.1.1.1 Resultados generales del rendimiento en español (2023–2024)

A continuación, se presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos por las personas estudiantes de primer año en el área de español durante los años 2023 y 2024.



Estos datos permiten identificar variaciones en el desempeño académico del estudiante, así como tendencias que reflejan la estabilidad o los cambios en el aprendizaje a lo largo del periodo analizado.

Tabla 8. Comparativo nacional de matrícula y rendimiento en español de primer año, 2023 – 2024

Año	Semestre	Cantidad de personas estudiantes matriculados	Personas estudiantes con notas < 65	% de estudiantes con notas < 65 por semestre
2023	I	59 100	5 563	9,41 %
2023	II	49 374	8 348	16,91 %
2024	I	63 808	7 415	11,62 %
2024	II	65 780	11 224	17,06 %

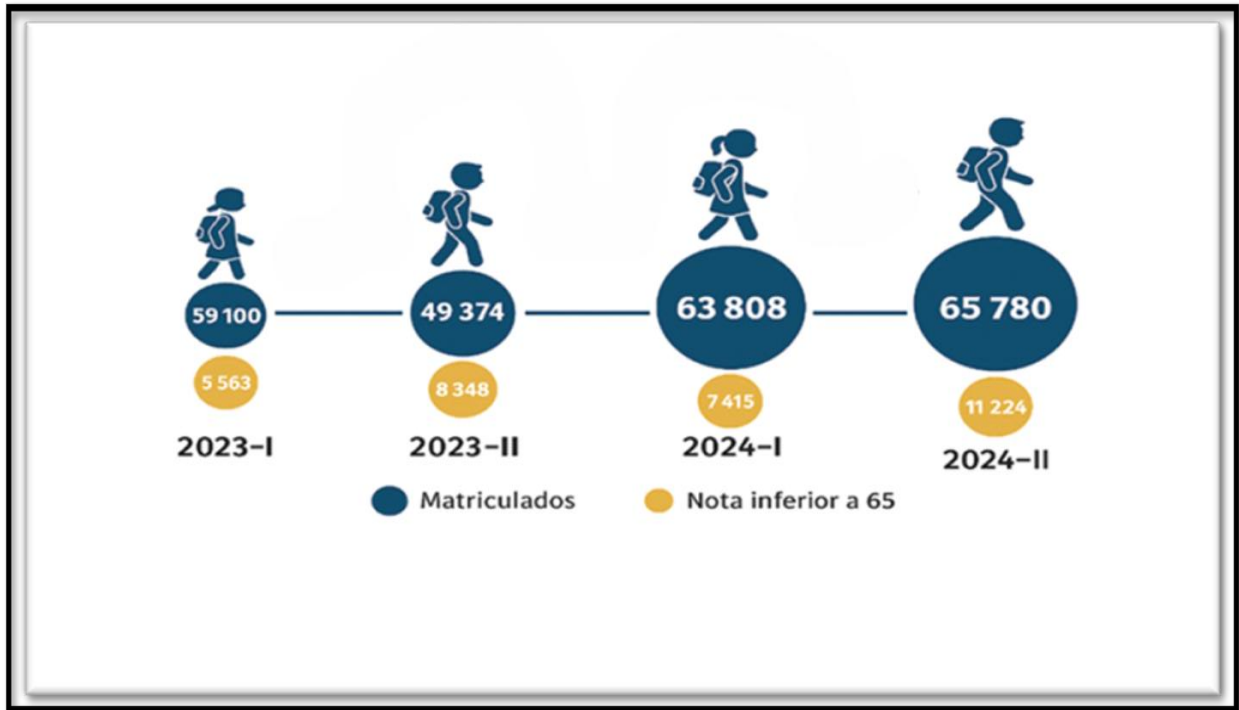
Nota. Elaboración propia con base en las bases de datos BD y análisis 2023 y 2024 del MEP.

La tabla muestra el rendimiento académico nacional en el área de español por semestre durante los años 2023 y 2024. Incluye la cantidad de estudiantes matriculados, el número de estudiantes con notas inferiores a 65 puntos y el porcentaje que representan dentro de la matrícula. Los datos evidencian un incremento en el porcentaje de estudiantes con notas inferiores a 65 (16,91 % en 2023 y 17,06 % en 2024). Esta tendencia confirma dificultades persistentes en la consolidación de aprendizajes en el II semestre.

Hay la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y aplicar estrategias preventivas desde el inicio del año lectivo, intensificándolas en el segundo semestre para mitigar el impacto en el rendimiento.



Figura 3. Comparación entre matrícula y estudiantes con notas inferiores en primer año,
(2023 -2024)



Nota. Elaboración propia con datos del MEP (2023–2024).

A partir de 2023 se evidencia un cambio significativo en el primer año, año en el que la repitencia había sido casi suspendida durante varios años y fue nuevamente restablecida. Los datos muestran que, desde ese año, comienzan a registrarse estudiantes con calificaciones inferiores a 65, lo que refleja un mayor rigor en la evaluación.

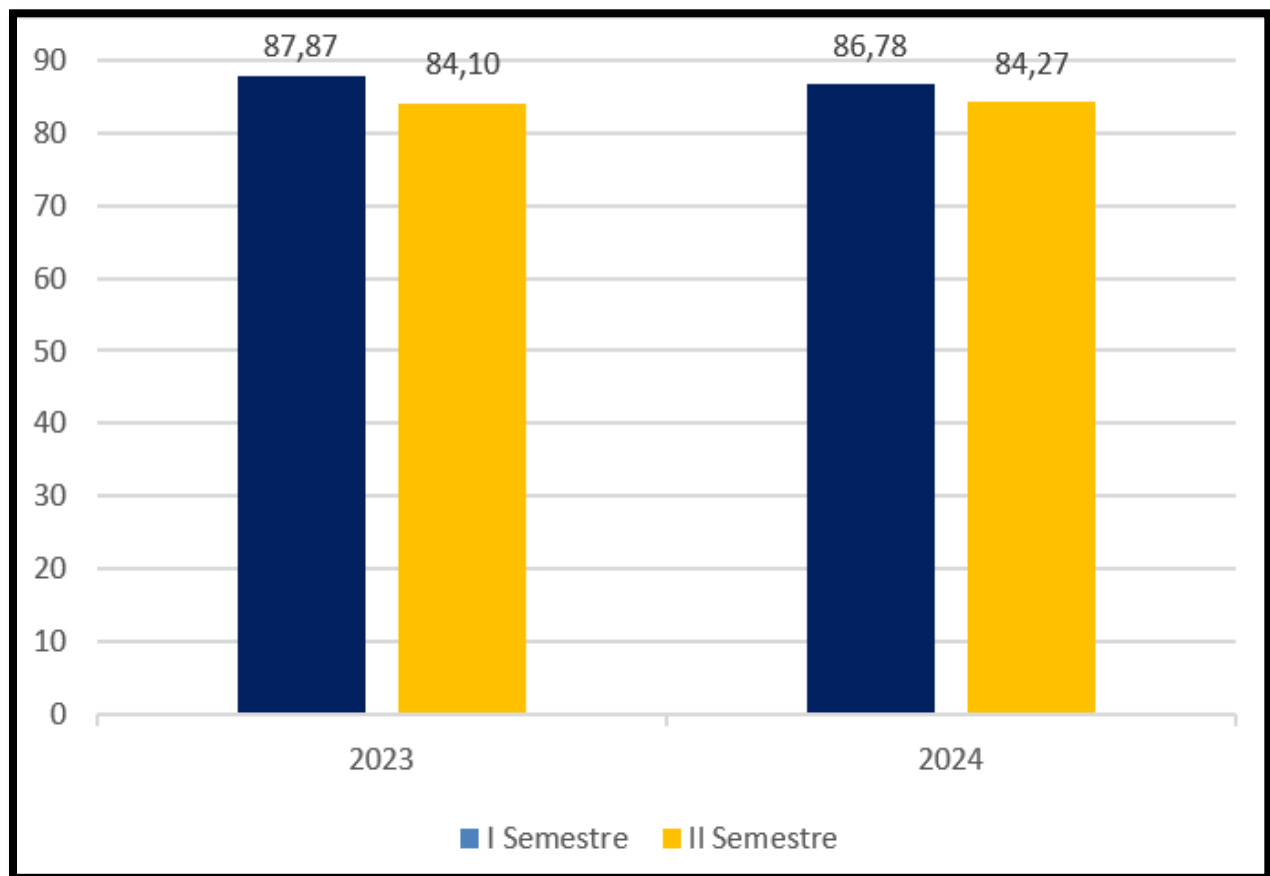
La figura anterior ilustra que, aunque los promedios de calificación en español tienden a ser más altos en los primeros semestres, el número de estudiantes con notas inferiores aumenta sistemáticamente en los segundos semestres, con un incremento notable en 2024-II. Esto evidencia que persiste una dificultad en la estabilidad del desempeño académico, más que una mejora.



4.1.1.2 Comparación del rendimiento promedio en español entre semestres (2023–2024)

La figura siguiente ilustra el promedio de la calificación de los estudiantes en el I y II semestre en el área de español del 2023 y 2024. Se observa que, los promedios de calificación en español son más altos en los primeros semestres, persiste una disminución sistemática en los segundos semestres, con una brecha que tiende a reducirse levemente en 2024, lo que sugiere una incipiente mejora en la estabilidad del desempeño académico.

Figura 4. Promedio nacional en español, por semestre (2023-2024)



Nota. Elaboración propia a partir de las bases de datos BD español y análisis 2023 y 2024 del Ministerio de Educación Pública (MEP).



En 2023, el promedio desciende de 87,87 a 84,10, con una diferencia de 3,77 puntos; en 2024, la brecha se reduce a 2,51 puntos (de 86,78 a 84,27), el segundo semestre continúa siendo el periodo de menor rendimiento. Esta variación confirma la necesidad de reforzar el acompañamiento pedagógico y aplicar estrategias preventivas para el segundo semestre.

4.1.1.3 Comparación del rendimiento en español según zona geográfica (rural y urbana, 2023–2024)

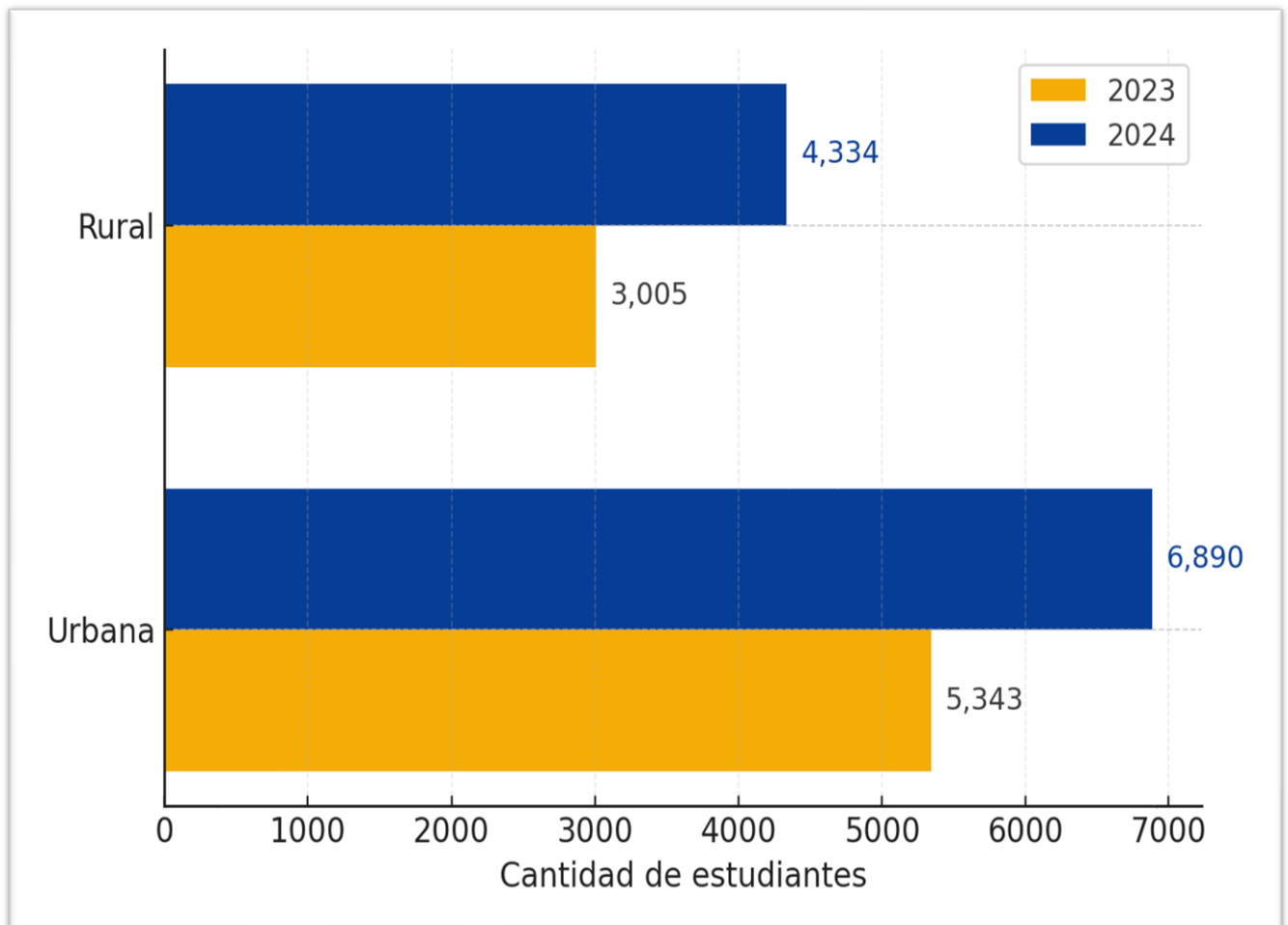
El análisis compara los resultados del área de español de primer año durante el segundo semestre de 2023 y 2024, diferenciando el desempeño de las zonas rurales y urbanas. Se examina la cantidad de estudiantes con calificaciones inferiores a 65 puntos, con el propósito de evidenciar las brechas de aprendizaje que persisten entre contextos educativos y su incidencia en la equidad del rendimiento académico.

Los datos reflejan que, aunque se observan leves mejoras en ambos contextos, las diferencias estructurales continúan influyendo en el desempeño del estudiantado. Las escuelas rurales, en particular, enfrentan limitaciones asociadas a la disponibilidad de recursos, infraestructura y apoyo especializado, mientras que las urbanas presentan retos vinculados al tamaño de los grupos y a la atención individualizada.

Este contraste reafirma la necesidad de fortalecer políticas de equidad educativa que garanticen condiciones similares de aprendizaje, independientemente del entorno geográfico o socioeconómico del centro educativo.



Figura 5. Comparación del número de estudiantes con calificaciones inferiores a 65 puntos en el área de español, en primer año, según zona geográfica (rural y urbana) durante el segundo semestre de 2023–2024



Nota. Elaboración propia con base en las bases de datos BD español y análisis del MEP correspondientes a los años 2023 y 2024.

En la zona urbana, el número de estudiantes con bajo rendimiento pasa de 5.343 en 2023 a 6.890 en 2024, lo que representa un incremento significativo de 1.547 estudiantes. Este aumento indica que, aunque las zonas urbanas suelen tener más recursos, persisten dificultades para garantizar aprendizajes sólidos en la segunda mitad del año. En la zona rural, el



rezago también crece, aunque en menor magnitud: de 3.005 estudiantes en 2023 a 4.334 en 2024, con una diferencia de 1.329 estudiantes. Este comportamiento confirma que las zonas rurales siguen presentando más vulnerabilidad.

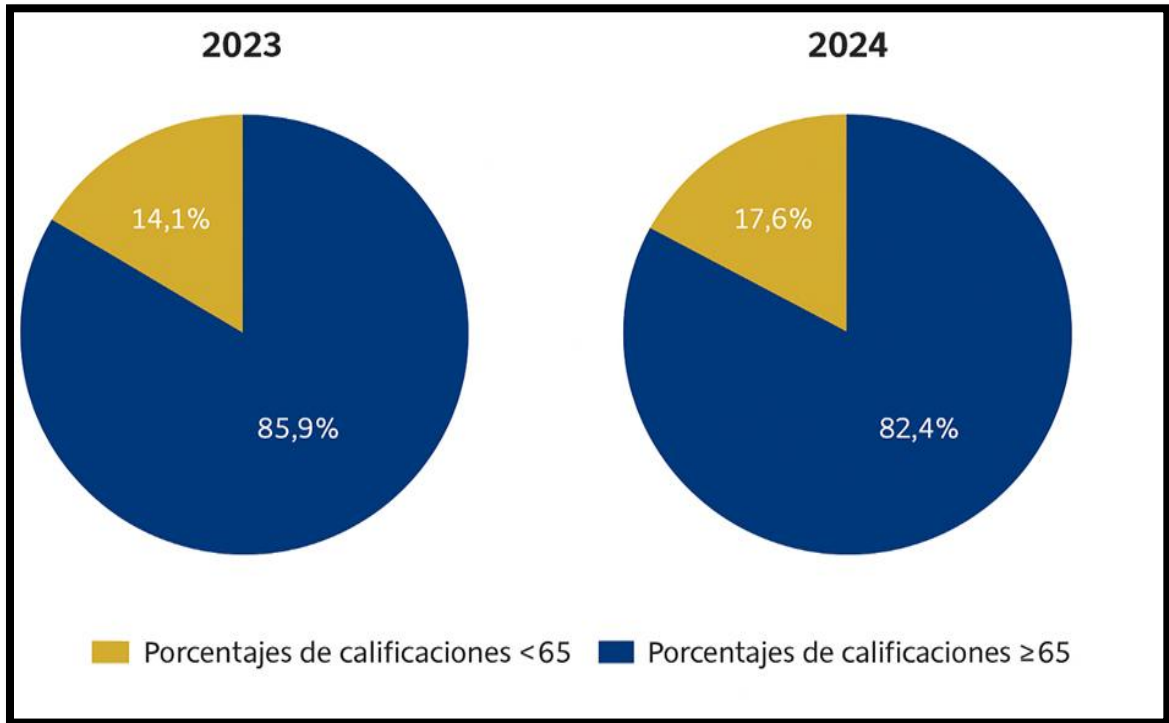
El incremento en ambas zonas sugiere que los factores que afectan el rendimiento no son exclusivos de un contexto geográfico, aunque el impacto es mayor en áreas urbanas en términos absolutos. Estos resultados refuerzan la necesidad de estrategias diferenciadas, con énfasis en el segundo semestre, para reducir el rezago y garantizar equidad en los aprendizajes.

4.1.1.4 Distribución porcentual del rendimiento en español (segundo semestre, 2023–2024)

Con el objetivo de complementar la comparación anterior, se presenta la distribución porcentual del rendimiento académico de las personas estudiantes de primer año en el área de Español, correspondiente al segundo semestre de los años 2023 y 2024. Este gráfico permite visualizar de manera general la proporción de estudiantes en cada año de desempeño y reconocer la tendencia del aprendizaje al cierre del año lectivo.



Figura 6. *Porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados en español (primer AÑO, segundo semestre, 2023–2024)*



Nota. Elaboración propia con información de las bases de datos BD de español y análisis 2023–2024 del MEP.

La Figura 6 evidencia una disminución en el rendimiento general del estudiantado al cierre del año lectivo.

4.1.1.5 Análisis comparativo del rendimiento en español por Dirección Regional (2023–2024)

Con el propósito de identificar las diferencias territoriales en el desempeño académico, se realizó un análisis comparativo de las Direcciones Regionales de Educación con mayor y menor promedio anual en el área de español durante los años 2023 y 2024. Esta comparación



permite reconocer tendencias regionales de mejora o estancamiento, así como valorar la efectividad de las prácticas pedagógicas y de los procesos de acompañamiento institucional implementados en cada contexto.

Tabla 9. *Análisis comparativo del rendimiento en español de las Direcciones Regionales con mayor y menor promedio anual (2023–2024)*

Dirección Regional	Promedio anual 2023	Clasificación 2023	Promedio anual 2024	Clasificación 2024	Variación anual (2024–2023)	Interpretación comparativa
Peninsular	89,81	Alto	88,34	Alto	-1,47	Reducción moderada; continúa entre las más altas. Primera en 2024
Pérez Zeledón	89,53	Alto	90,42	Alto	+0,89	Ligero aumento; mantiene desempeño destacado.
Nicoya	89,29	Alto	87,79	Alto	-1,50	Descenso leve; se conserva dentro del grupo superior.
Los Santos	89,16	Alto	88,88	Alto	-0,28	Leve descenso, pero se mantiene en niveles altos.
Puriscal	88,90	Alto	85,77	Alto	-3,13	Retroceso significativo en el desempeño.
San Carlos	84,55	Medio	84,53	Medio	-0,02	Estabilidad, sin cambios relevantes.



Dirección Regional	Promedio anual 2023	Clasificación 2023	Promedio anual 2024	Clasificación 2024	Variación anual (2024–2023)	Interpretación comparativa
San José Central	83,84	Medio	82,59	Medio	-1,25	Ligera baja, requiere refuerzo en lectoescritura.
San José Oeste	83,19	Bajo	82,72	Bajo	-0,47	Desempeño similar al año anterior.
Turrialba	82,13	Bajo	81,70	Bajo	-0,43	Mínima variación, continúa en los niveles bajos.
Sulá	74,15	Bajo	74,80	Bajo	+0,65	Mejora ligera, aunque se mantiene con rezago en los últimos lugares de DRE

Nota. Elaboración propia a partir de la *Base de Datos del Ministerio de Educación Pública* (2023, 2024).

El estudio comparativo evidencia diferencias en el rendimiento de las Direcciones Regionales.

Se muestra una tendencia general de disminución en el rendimiento promedio en español entre 2023 y 2024, lo que evidencia dificultades persistentes en la consolidación de aprendizajes.

Pérez Zeledón destaca con un incremento de +0,89 puntos, reflejando avances sostenidos, mientras que Nicoya, aunque se mantiene en el grupo superior, presenta un descenso de -1,50 puntos. Puriscal registra la caída más significativa (-3,13 puntos), lo que apunta a



problemas en la continuidad pedagógica y el acompañamiento institucional. Sulá, pese a una leve mejora, sigue muy por debajo del promedio nacional, confirmando brechas estructurales en acceso y calidad educativa.

Estos resultados subrayan la urgencia de acciones focalizadas en los lugares dónde se sufrió una baja porcentual para mejorar los aprendizajes.

4.1.1.6 Análisis de los resultados de las pruebas comprensivas (2024)

Para conocer con mayor detalle las habilidades desarrolladas por las personas estudiantes, se analizan los resultados de las pruebas comprensivas aplicadas en ambos periodos del año 2024.

Durante 2023, las pruebas comprensivas fueron aplicadas por el personal docente de cada centro educativo como parte de los procesos pedagógicos internos; por esta razón, no se dispone de resultados centralizados a año nacional. A partir de 2024, el Ministerio de Educación Pública consolidó la aplicación institucional de las pruebas comprensivas, lo que permitió contar con datos comparables y evidencias sobre los aprendizajes alcanzados por las personas estudiantes de primer año.

Estas pruebas permiten observar los avances en los aprendizajes previos clave del área de Español, aportando una visión más precisa sobre el desarrollo de la lectoescritura inicial. La Tabla 10 muestra el porcentaje de estudiantes que lograron cada aprendizaje durante el primer año, según los resultados de las pruebas comprensivas I y II del año 2024.



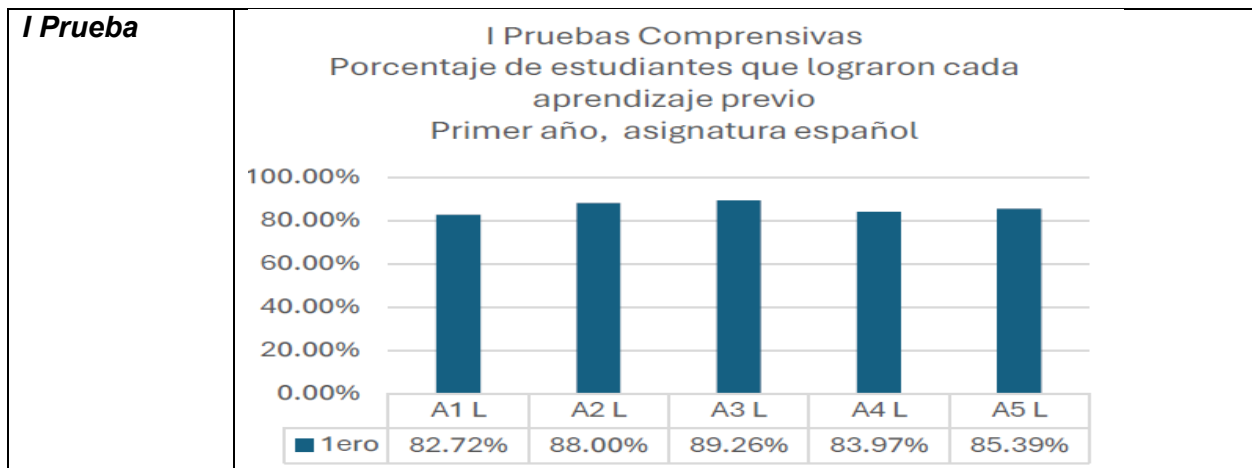
Tabla 10. Resultados de las pruebas comprensivas del primer y segundo periodo en el área de español para primer año(2024)

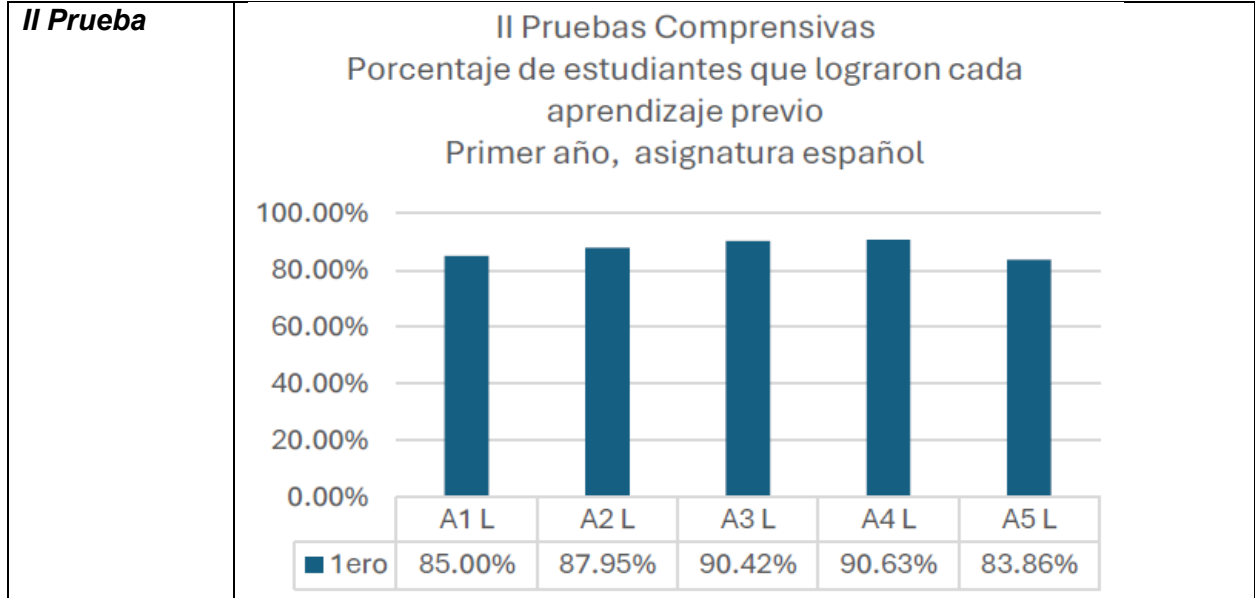
Prueba	Cantidad de estudiantes evaluados	Promedio general (%)
I Prueba Comprensiva	66 584	85,86
II Prueba Comprensiva	65 501	87,57

Nota. Elaboración propia a partir de la Base de Datos del Ministerio de Educación Pública (2024).

El porcentaje señalado en la columna Promedio general (%) corresponde al año promedio de logro nacional alcanzado por las personas estudiantes en cada prueba comprensiva. Este valor refleja el porcentaje medio de respuestas correctas o desempeños esperados en los aprendizajes evaluados. No representa una tasa de aprobación ni de promoción, sino un indicador del dominio general del estudiantado en las áreas de lectura, comprensión y escritura.

Figura 7. Porcentaje de estudiantes que lograron cada aprendizaje previo en las pruebas comprensivas I y II del área de español, primer año(2024)





Nota. Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024). Informe de resultados: II pruebas comprensivas 2024. I y II ciclos. Despacho del Viceministerio Académico.

Los resultados evidencian un avance generalizado entre la primera y la segunda aplicación de las pruebas comprensivas.

Seguidamente, se presentan los cambios en el porcentaje de logro por aprendizaje previo entre ambas pruebas, con base en los datos suministrados por el Ministerio de Educación Pública.



Tabla 11. Cambios en el porcentaje de logro por aprendizaje previo entre pruebas comprensivas I y II (2024)

Aprendizaje previo	Cambio presentado en la segunda con respecto a la primera prueba comprensiva
1°	Aumentó más de 2 puntos porcentuales
2°	Prácticamente no hubo cambios
3°	Aumentó alrededor de 1 punto porcentual.
4°	Aumentó más de 6 puntos porcentuales.
5°	Disminuyó alrededor de 1 punto porcentual.

Nota. Los colores celeste, fucsia y rojo utilizados en esta tabla indican, respectivamente, un aumento, estabilidad o disminución porcentual en la cantidad de personas estudiantes que lograron el aprendizaje en la II prueba comprensiva, con respecto a la primera. *Tomado del Informe de resultados: II pruebas comprensivas 2024. I y II ciclos, Ministerio de Educación Pública (MEP), Despacho del Viceministerio Académico.*

Se observan aumentos significativos en el primero, tercer y cuarto aprendizaje previo, Por el contrario, el quinto aprendizaje, relacionado con el reconocimiento de los sonidos finales en las rimas., muestra una ligera disminución porcentual, lo que sugiere la necesidad de reforzar ese aprendizaje mediante actividades que mejoren su comprensión.



4.1.2 Opiniones de las personas participantes en referencia al año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con base en los resultados en las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024

El análisis de esta categoría valora el desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año a partir de los resultados de las pruebas comprensivas y de las apreciaciones docentes recogidas en los grupos focales durante 2023 y 2024. El propósito es identificar avances, limitaciones y brechas en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, así como la relación entre los resultados obtenidos y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula.

4.1.2.1 Principales desafíos enfrentados por los estudiantes durante la realización de las pruebas comprensivas

Las personas docentes participantes describen las experiencias vividas por el estudiante durante la aplicación de las pruebas comprensivas. De acuerdo con las valoraciones del personal docente, los principales desafíos observados en la aplicación de las pruebas comprensivas se relacionan con la comprensión de instrucciones, la inseguridad ante la evaluación, la escasa autonomía lectora.

Una frase que introduce la experiencia es la siguiente:

Los estudiantes estaban como a la deriva porque no había temas en los que ellos pudieran estudiar. Para ellos era como: '¿Qué nos van a evaluar? ¿Qué vamos a ver?'. Creo que había una línea difusa sobre qué se iba a trabajar con ellos. Yo estaba dando segundo AÑO y me decían: 'Bueno, profe, ¿qué es lo que van a evaluar?'. No había temas definidos.



(Docente, Escuela Omar Dengo, comunicación personal, 28 de julio de 2025)

El testimonio evidencia una profunda incertidumbre tanto en el personal docente como en el estudiantado, ante la ausencia de lineamientos claros sobre los contenidos que serían evaluados. La falta de definición temática generaba desorientación, ya que las personas estudiantes no comprendían qué se esperaba de ellas.

Otra dificultad que se presentó se ilustra con la siguiente cita:

No puede ser la misma prueba en San José que acá. Allá los niños crecen viendo computadora, televisión, escuchando música, radio, leyendo revistas y libros... Aquí, en cambio, hay niños de primer año que no saben qué es el mar, no lo conocen ni saben el concepto. (...) En mi experiencia, la mayoría logra leer, pero siempre quedan cuatro o cinco sin aprender.

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 05 de agosto de 2025).

El testimonio de la docente refleja una preocupación por las desigualdades territoriales y socioculturales que inciden directamente en la equidad de las evaluaciones estandarizadas. Al comparar el contexto rural con el urbano, señala que las personas estudiantes de zonas alejadas no disponen de los mismos recursos tecnológicos, culturales y educativos que sus pares en lugares como San José. La docente ejemplifica esta brecha con una imagen significativa: hay niñas y niños que ni siquiera conocen el concepto de mar, lo que evidencia limitaciones en la experiencia y el conocimiento previo de muchas personas estudiantes. Desde su experiencia profesional, también indica que, aunque la mayoría adquiere habilidades lectoras, persiste una minoría que no alcanza los aprendizajes esperados. Estos planteamientos sugieren que aplicar una misma prueba nacional en contextos tan diversos podría generar resultados poco



equitativos, al no considerar las condiciones socioculturales en las que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Otro comentario que evidencia un desafío enfrentado por las personas estudiantes durante la aplicación de las pruebas comprensivas es el siguiente:

Para yo aplicar un examen de una prueba comprensiva, yo tengo que traducirles a ellos... si yo les pongo el examen tal como viene, es difícil que ellos lo comprendan en su totalidad.”(Director, Escuela Cabécar Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

El testimonio del director evidencia una barrera lingüística y cultural en la aplicación de pruebas estandarizadas en contextos indígenas. La necesidad de traducir los exámenes para las personas estudiantes revela que el lenguaje de las evaluaciones no es accesible ni pertinente para su realidad escolar.

Esta situación refleja diferencias no solo en el vocabulario, sino también en los referentes culturales, las estructuras narrativas y las formas de construir significado. Al presentarse las pruebas tal como fueron diseñadas, las personas estudiantes de contextos indígenas enfrentan dificultades para comprenderlas, lo que afecta la validez y la equidad del proceso evaluativo.

En este sentido, la aplicación literal de las pruebas comprensivas en comunidades indígenas podría generar interpretaciones erróneas sobre el verdadero año de desempeño del estudiantado, ya que los resultados no siempre reflejan su capacidad cognitiva ni sus competencias comunicativas reales, sino más bien su año de dominio del español como segunda lengua.

La traducción improvisada por parte del personal docente, aunque necesaria para facilitar la comprensión, introduce un margen de subjetividad que puede alterar la intención original



de las preguntas y los criterios de evaluación. Esta mediación evidencia la ausencia de una adaptación intercultural oficial por parte del sistema educativo, que debería contemplar la diversidad lingüística y los contextos socioculturales del país.

En consecuencia, se cuestiona la pertinencia cultural de las pruebas nacionales aplicadas en comunidades con estructuras lingüísticas y marcos de comprensión distintos al modelo educativo dominante. Este hallazgo invita a repensar los instrumentos de evaluación desde una perspectiva de equidad, reconociendo las particularidades de las poblaciones indígenas y promoviendo un enfoque inclusivo que valore su identidad y su forma de aprender.

Tabla 12. Cuadro comparativo de percepciones docentes sobre aspectos positivos y negativos de la aplicación de las pruebas comprensivas

Escuela	Aspectos positivos (cita textual)	Aspectos negativos (cita textual)
Cedral	“Aunque generaron estrés, podían orientar en qué contenidos reforzar.”	“...me costó. Estrés, mucho estrés...” / “...una semana se pierde aplicando pruebas...”
Costa Rica	“Si esas pruebas estuvieran bien diseñadas... serían útiles porque son habilidades para la vida.”	“...habíamos hecho pruebas diagnósticas y a la semana otras comprensivas. Fue doble trabajo...” “...pensé que era un desperdicio de tiempo.”
Ignacio Durán Vega	“...desde la palabra ‘comprensivo’ entendemos que es para obtener información...”	“...hubo gasto de tiempo; nos dimos cuenta de cosas... pero de ahí no pasa. Fue un gasto, un exceso de trabajo y un atraso en planes y programas.”
	“...si se ocupan para estadística, es bueno hacerla...”	“...era material desperdiciado... nos quedábamos sin recursos.”



Escuela	Aspectos positivos (cita textual)	Aspectos negativos (cita textual)
Isla Chica		“...pérdida de lecciones, porque no se aplican en dos sesiones.”
Bella Vista	“...los chicos... fueron muy responsables y todos la realizaron.”	“...subir esas notas en la plataforma fue un enredo...” “...había que traducir porque la lengua materna es el cabécar.”
Guarros	“Los estudiantes asumieron las pruebas con responsabilidad...”	“...yo ni siquiera las vi porque el director no me dejó...” “... con el cambio de escuela quemaron muchas cosas y en esas las pruebas comprensivas.”
Neftalí Villalobos Gutierrez	“...me ayudó más con estudiantes que venían de otras instituciones...”	“...esas pruebas no arrojaban nada útil eran superficiales...” “...los padres lo toman como: ‘no importa, no tiene peso en la nota’...”
Omar Dengo	“...en lo personal me parece bueno y útil.”	“...me quedé con algún sin sabor, puesto que uno subía los resultados y ya ahí quedaba... me hubiera gustado retroalimentación...”
San José		
Salazar	“Fueron de utilidad porque siempre hemos aplicado diagnósticos...”	“Las directrices eran tardías, trabajábamos contra el tiempo...” “...no siempre tenemos materiales, entonces solicitamos cooperación a padres...”
Zapotal	“...sí, con mucha normalidad siempre que las trabajé.”	“...contenidos muy altos para primer año...” “...el internet satelital da problemas casi siempre...”

Nota. Citas extraídas de entrevistas realizadas entre el 27 de julio y el 20 de agosto de 2025.



La información contenida en la tabla refleja una percepción docente heterogénea frente a la aplicación de las pruebas comprensivas. Aunque la mayoría de los participantes reconocen aspectos positivos, como su potencial diagnóstico y la posibilidad de orientar los procesos de enseñanza (“ayudaban a reforzar contenidos”, “útiles si estuvieran bien diseñadas”), prevalecen valoraciones críticas que destacan limitaciones operativas, metodológicas y emocionales.

Entre los aspectos negativos más reiterados sobresalen el estrés generado por la carga de trabajo, la pérdida de tiempo lectivo, las fallas en la retroalimentación institucional y la duplicidad con otras evaluaciones diagnósticas. Estas dificultades revelan una percepción de las pruebas como una obligación administrativa más que una herramienta pedagógica efectiva.

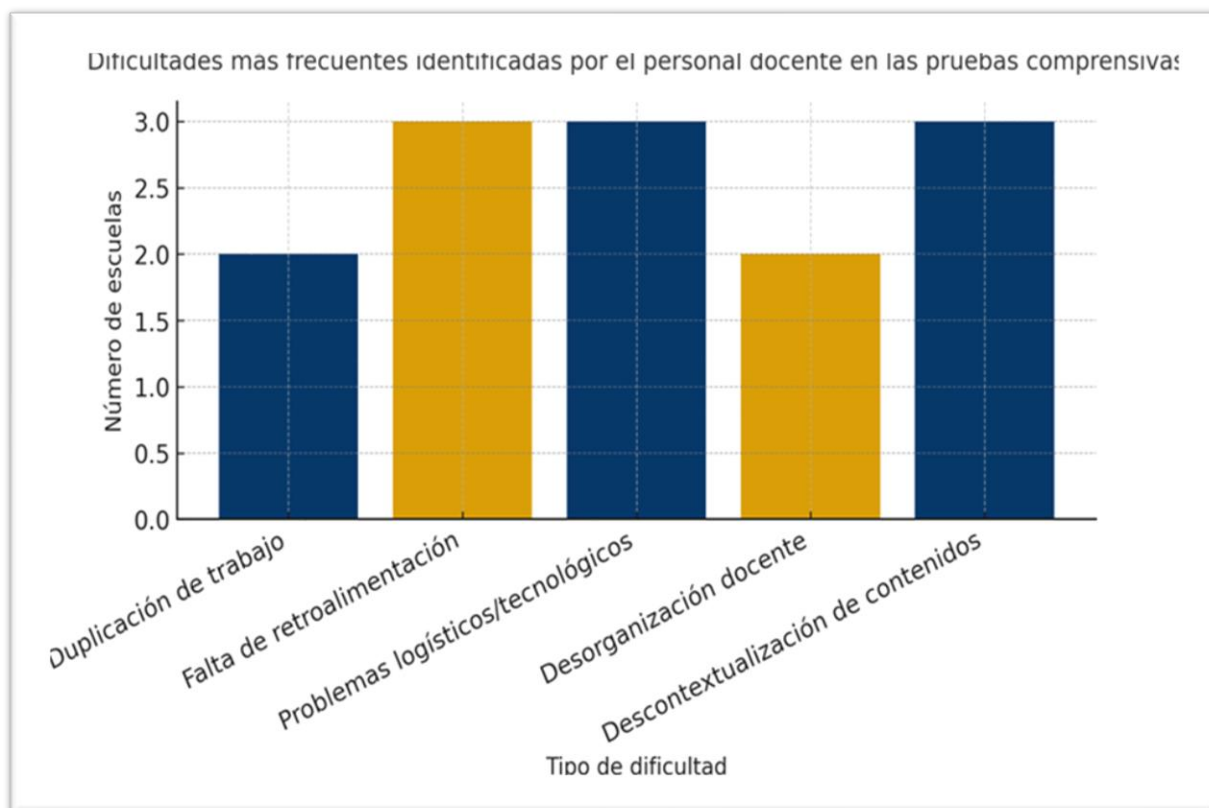
Asimismo, se observan factores contextuales que influyen en las experiencias: los problemas de conectividad, la falta de recursos materiales, y la inadecuación lingüística en contextos indígenas (caso de escuela Bella Vista), lo cual pone de manifiesto brechas de equidad educativa.

Los testimonios sugieren que, pese a su potencial diagnóstico, las pruebas comprensivas carecieron de herramientas útiles para guiar la práctica pedagógica en el aula y el seguimiento técnico, lo que generó frustración entre los docentes y debilitó su función formativa.

Esta lectura evidencia la necesidad de alinear los procesos evaluativos con la práctica pedagógica, garantizar retroalimentación útil y oportuna, y fortalecer la pertinencia contextual y cultural de los instrumentos aplicados.



Figura 8 *Desafíos más frecuentes identificados por el personal docente en las pruebas comprensivas*



Nota. Elaboración propia. Departamento de Estudios e Investigación Educativa, 2025.

Se evidencia en el gráfico que las principales dificultades enfrentadas por el personal docente durante la aplicación de las pruebas comprensivas se relacionan con factores organizativos, logísticos y pedagógicos. La duplicación de trabajo y la descoordinación docente surgen como las problemáticas más recurrentes, lo que indica una sobrecarga administrativa y una falta de alineación entre los distintos años del sistema educativo.

Asimismo, los problemas logísticos y tecnológicos y la falta de retroalimentación reflejan deficiencias en la gestión institucional y comunicativa, afectando la utilidad de las pruebas como herramienta formativa. Estas limitaciones obstaculizan la interpretación pedagógica de



los resultados y generan un sentimiento de ineficiencia y desgaste profesional entre el cuerpo docente.

Por otra parte, la descontextualización de contenidos pone en evidencia la inadecuación curricular de los instrumentos aplicados, especialmente cuando no se consideran las realidades socioculturales de los distintos centros educativos.

4.1.2.2 Dificultades de los estudiantes durante la aplicación de las pruebas comprensivas en los años 2023 y 2024

El presente apartado expone las principales dificultades identificadas por el personal docente durante la aplicación de las pruebas comprensivas en los años 2023 y 2024.

Estas situaciones impactan directamente el desempeño del estudiantado en las evaluaciones y permiten reflexionar sobre las diferentes características que inciden en su progreso de aprendizaje. Les cuesta seguir instrucciones; mucho, mucho, mucho. Como le digo, yo solo uso una indicación; si yo digo dos, menos.

(Docente, Escuela Cedral, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

El testimonio evidencia una dificultad significativa relacionada con la comprensión y el seguimiento de instrucciones por parte del estudiantado. La docente señala que las niñas y los niños suelen procesar una indicación a la vez, y cualquier instrucción adicional tiende a ser ignorada o malinterpretada. Esta situación refleja limitaciones en la atención sostenida, la memoria de trabajo y el procesamiento cognitivo, habilidades fundamentales para enfrentar una prueba comprensiva.

Otro ejemplo de dificultad encontrada en los estudiantes es el siguiente:



La mayoría de los estudiantes son descendientes o nicaragüenses con muy poca escolarización o ninguna. Llegan a primer año sin haber asistido a preescolar. En primer año se trabaja con dos años: los que empiezan de cero y los que pueden avanzar con fonética. Hay muy poco apoyo en la casa. Muchos no conocen cuentos, nunca han visto un libro.

(Docente, Escuela Isla Chica, San Carlos, comunicación personal, 5 de agosto de 2025).

El relato de la docente revela condiciones de desigualdad educativa y exclusión temprana que afectan el desarrollo del estudiantado desde su ingreso al sistema escolar. Señala que muchos niños no han pasado por la educación preescolar, lo que genera un ingreso desigual al primer año. Esta situación obliga a la persona docente a diversificar estrategias en el aula, lo que complejiza la labor docente. Además, se evidencia la falta de apoyo familiar y la ausencia de experiencias lectoras previas, factores que limitan la adquisición de habilidades básicas como la conciencia fonológica y la comprensión lectora inicial.

En relación con las actitudes del estudiantado frente a la evaluación, una docente de la Escuela Cedral señala la importancia que el alumnado otorga a las pruebas según su valor en la nota porcentual:

“Vieras que los estudiantes, yo no sé si es solo aquí o en todo lado, pero yo sí he visto eso. Si una prueba o un trabajo no vale para la nota porcentual, a ellos los relaja y no le ponen como mucho”.(Docente, Escuela Cedral, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

El relato de la docente muestra que la motivación del estudiantado está estrechamente vinculada a la calificación. Cuando las pruebas o trabajos no inciden en la nota porcentual, las



personas estudiantes tienden a desvalorizar el proceso y disminuir el esfuerzo. Esto evidencia una percepción instrumental de la evaluación, donde el aprendizaje se subordina a la obtención de una nota, lo cual plantea un reto para promover una cultura evaluativa más formativa.

4.1.2.3 Habilidad de lectoescritura que resultó más difícil para el estudiantado en las pruebas comprensivas

La aplicación de las pruebas comprensivas permitió identificar cuáles habilidades de lectoescritura representaron mayores desafíos para el estudiantado. Reconocer estas dificultades es fundamental para comprender las brechas en el aprendizaje inicial y orientar tanto la mediación docente como el diseño de evaluaciones más pertinentes y equitativas. Desde dificultades en la escritura, la comprensión de la conciencia fonológica son aspectos relacionados a la elaboración de la prueba por parte del estudiantado.

Los testimonios recogidos en la Escuela Omar Dengo evidencian lo siguiente:

Actualmente estamos trabajando mucho en lectura, escritura y comprensión en sus distintos años, porque es lo que más se les va a requerir. Sin embargo, escribir les cuesta. Prefieren leer que escribir. Cuando deben escribir, se desmotivan. Son niños tecnológicos, acostumbrados a usar los dedos en pantallas, no el lápiz. (...) Leer les gusta más que escribir. Cuando se les pide redactar tres renglones, enseguida muestran negatividad. O si se les dan tres palabras para hacer una oración, se resisten a escribir.

(Docente, Escuela Omar Dengo, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Las docentes de la Escuela Omar Dengo señalan que, aunque la lectura resulta una actividad más atractiva para el estudiantado, la escritura representa un reto motivacional y académico. La resistencia a redactar incluso frases cortas sugiere que la dificultad no es solo técnica,



sino también actitudinal. Este panorama reafirma la necesidad de promover espacios en los que la escritura se conciba como una actividad creativa y significativa.

En relación con los procesos básicos de la lectoescritura, una docente de la Escuela Bella Vista indicó que:

“la conciencia fonológica cuesta, ¿verdad? Porque uno es el cabécar y otro es el español. Entonces ellos tienen que elaborar dos procesos”(Docente, Escuela Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

El director de la Escuela Bella Vista destaca la complejidad del desarrollo de la conciencia fonológica en un contexto bilingüe. El estudiantado debe enfrentarse simultáneamente al cabécar y al español, lo que implica elaborar procesos mentales distintos para cada lengua. Asimismo, señala que muchas niñas y niños provienen de hogares con escasa exposición al español hasta su ingreso a la escuela, e incluso con limitaciones de acceso a medios de comunicación, lo que reduce las oportunidades de contacto con el idioma.

En contraste con los testimonios que reportan dificultades, una docente de la Escuela Costa Rica manifestó que:

“A los míos no les costó nada. Estaba muy sencillo, de verdad. No recuerdo lo que les costara. Estaba sumamente fácil” (Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

La percepción de la docente de la Escuela Costa Rica sugiere que, para su contexto, la prueba no representó un reto significativo. Esta variación entre escuelas indica que el año de dificultad del instrumento no se ajusta de manera uniforme a todas las realidades; mientras en algunos entornos las pruebas generan obstáculos, en otros parecen carecer de exigencia. Ello



plantea preguntas sobre la equidad y pertinencia del diseño de las evaluaciones estandarizadas.

4.1.2.4 Progreso de los estudiantes en comprensión lectora y producción escrita entre 2023 y 2024

Para identificar posibles avances en el desarrollo de habilidades clave, se preguntó a los docentes cómo describirían el progreso de los estudiantes en comprensión lectora y producción escrita entre los años 2023 y 2024. Esta consulta permitió conocer sus percepciones sobre los cambios observados en el desempeño estudiantil durante ese período, a partir de su experiencia directa en el aula.

Según la explicación de una docente :

Las del 2023, como éramos nosotros las que las construíamos, como le digo, a mí me ayudó más que todo con estudiantes que venían de otras instituciones para conocer su año de conocimiento. (...) Eso me daba a mí como una lucecita de cómo venía ese estudiante. Pero el año pasado sí no dijeron gran cosa, sinceramente no me dijeron gran cosa. Porque, como le digo, era solo leer y marcar con X, leer y marcar con X. A mí lo que me dio a entender es eso: que hay muchos estudiantes que no están aplicando la comprensión lectora.

(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

La docente resalta una diferencia significativa en el valor pedagógico percibido entre las evaluaciones aplicadas en 2023 y 2024. Mientras que en 2023 las pruebas fueron construidas por el propio cuerpo docente, lo que facilitó una comprensión más contextualizada del año de conocimiento de los estudiantes —especialmente de aquellos provenientes de otras



instituciones—, en 2024 se percibe una pérdida de sentido formativo en la evaluación. La docente critica el formato de “leer y marcar con X”, el cual, según su experiencia, no permitió evidenciar habilidades clave como la comprensión lectora. Esta observación sugiere una desconexión entre el diseño de la evaluación y las necesidades reales del aula, lo que podría limitar su utilidad como herramienta diagnóstica y formativa.

Al respecto el director de la Escuela Bella Vista señaló que:

“Muchos de ellos logran escribir su nombre y oraciones cortas, pero estructurar párrafos completos todavía es un desafío grande” (Docente, Escuela Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

La cita evidencia un avance limitado en la dimensión de la producción escrita, particularmente en los años básicos del proceso de alfabetización. Aunque los estudiantes han logrado avanzar en su año, aun presentan dificultades para adquirir habilidades elementales —como escribir su nombre y redactar oraciones simples—, la construcción de párrafos completos continúa siendo un desafío significativo aún falta consolidar la escritura a formas más complejas para el primer nivel de edad de las personas estudiantes. Esta observación sugiere que el progreso en producción escrita ha sido parcial, centrado en tareas mecánicas o estructuralmente sencillas, sin alcanzar años más complejos de coherencia, cohesión y desarrollo de ideas. Al mismo tiempo, esta dificultad puede estar relacionada con carencias en la comprensión lectora, ya que la habilidad para estructurar textos requiere también la capacidad de interpretar, organizar y articular ideas, lo cual implica una comprensión profunda del lenguaje. Por tanto, la percepción docente destaca la necesidad de fortalecer ambas competencias de manera integrada, reconociendo que la producción escrita no puede desarrollarse plenamente sin una base sólida en comprensión lectora.



Una docente de la Escuela de Cuarros explicó que:

“de esos siete que estaban en primer año, solo tres aprendieron a leer; cuatro no supieron, entonces ahorita están repitiendo. Ya ellos saben leer; los de aquí, todos saben” (Docente, Escuela Guarros, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

La cita refleja una situación en la que el proceso de adquisición de la lectura no fue exitoso para todos los estudiantes en su primer año escolar. El hecho de que solo una parte del grupo lograra aprender a leer inicialmente evidencia la existencia de brechas en el aprendizaje temprano, posiblemente asociadas a factores como el año de preparación con el que ingresan los estudiantes, el acompañamiento pedagógico recibido o las condiciones del entorno educativo. Sin embargo, también se observa que, tras repetir el año, los estudiantes lograron alcanzar el objetivo, lo que sugiere que, cuando se brinda el tiempo y apoyo necesario, es posible recuperar aprendizajes clave.

4.1.2.5 Factores que incidieron en el desempeño en lectoescritura evidenciando las pruebas comprensivas

Uno de los factores identificados que incide en el desempeño en lectoescritura es la motivación del estudiantado frente a las evaluaciones, particularmente en función de cómo perciben su relevancia académica. Cuando las pruebas son vistas como diagnósticas o sin implicaciones directas en la nota, es común que se genere desinterés o escasa disposición a prepararse, lo que afecta directamente los resultados obtenidos y limita la posibilidad de reflejar verdadera.

Lo anterior se ejemplifica con lo mencionado por una docente de la Escuela Omar Dengo: mente el año de competencias alcanzado.



Simply, tal vez no le daban la importancia que debía porque para ellos no tenía un valor sumativo. Respondo o no respondo, me da lo mismo porque sabía que no se las estaban calificando en sí. No es como cuando usted manda los temas, les dice que tienen un valor y que tienen que prepararse. A ellos como que les daba igual si la sacaban buena o la sacaban mala, le daba lo mismo.

(Docente, Escuela Omar Dengo, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio permite reflexionar sobre el papel que juega la percepción del valor de la evaluación en el compromiso del estudiantado. Cuando las pruebas no se asocian a una consecuencia académica clara o significativa, es probable que se genere desinterés o una baja disposición a participar activamente. En este sentido, no solo importa el contenido de la evaluación, sino también cómo se comunica su propósito y relevancia, especialmente si se espera que los estudiantes y los encargados legales se involucren con responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

De manera similar, otra docente enfatizó la importancia del acompañamiento familiar como un factor clave en el desempeño de los estudiantes en lectoescritura:

“...esto es un trabajo 50 y 50, la mitad aquí y la mitad en la casa. Si no hay apoyo en el hogar, lamentablemente no vamos a ver resultados en los estudiantes” (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este testimonio resalta la importancia de la corresponsabilidad entre escuela y familia en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. La afirmación de que el proceso es "50 y 50" refleja la idea de que el aprendizaje no puede depender exclusivamente del contexto escolar, especialmente en los primeros años. La falta de apoyo en el hogar se presenta como una



barrera significativa para alcanzar resultados, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el vínculo entre docentes y familias en los procesos educativos.

Desde la percepción docente, también se cuestiona la equidad en los criterios de evaluación utilizados a año nacional, especialmente en contextos con desventajas estructurales:

“...diagnosticaron que esta zona está en un año muy bajo, pero nos miden igual que a un niño con todos los estímulos. Es como pedirle al elefante que suba un árbol igual que la hormiga: no se puede” (Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 05 de agosto de 2025).

Esta cita pone en evidencia una preocupación central en torno a la equidad educativa. Evaluar a estudiantes de contextos vulnerables bajo los mismos criterios que a aquellos con mayores recursos y estímulos puede resultar en comparaciones injustas y poco representativas del verdadero progreso. La metáfora utilizada por la docente subraya la necesidad de considerar el contexto sociocultural y económico al momento de interpretar los resultados en lectoescritura, así como al diseñar políticas de evaluación más sensibles a las realidades locales.

4.1.2.6 Estrategias o recursos efectivos para apoyar a los estudiantes con dificultades en lectoescritura

En el contexto educativo actual, atender las dificultades en lectoescritura requiere más que la identificación de rezagos; demanda la implementación de estrategias y recursos específicos que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes. Desde la experiencia docente, surgen propuestas orientadas a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea mediante adaptaciones metodológicas, el uso de materiales concretos o el involucramiento de las familias como agentes de apoyo.



Dentro de las estrategias implementadas por el profesorado para atender la diversidad en el aula, se destaca el uso del trabajo colaborativo entre pares como una herramienta cotidiana para apoyar a quienes presentan mayores dificultades:

“...a veces hay chicos que les cuesta, a otros que no les cuesta tanto... entonces ese trabajo colaborativo es diario, es constante porque entre ellos entienden... yo los pongo en parejas, los que van más avanzados ayudan a los que les cuesta” (Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

La práctica del trabajo colaborativo permite aprovechar la heterogeneidad del grupo como un recurso pedagógico. Al emparejar estudiantes con distintos años de avance, se fomenta el aprendizaje entre iguales, lo que puede resultar altamente efectivo para reforzar procesos de lectoescritura en un ambiente de confianza. Además, esta estrategia promueve la participación, la empatía y la construcción compartida del conocimiento, facilitando el acompañamiento continuo dentro del aula sin requerir recursos adicionales.

La constancia en la práctica de la lectoescritura, tanto en el aula como en el hogar, ha sido identificada como un elemento clave para reforzar los aprendizajes en estudiantes con dificultades. En este sentido, algunas docentes han recurrido a métodos estructurados que permiten mantener un vínculo activo entre escuela y familia, promoviendo la continuidad del trabajo pedagógico fuera del entorno escolar.

Al respecto, un docente de la Escuela Ignacio Durán de Pérez Zeledón explicó que:

“tenía un método estructurado: les decía a los papás que enviaba un trabajo diario, una práctica diaria, material de lo visto cada día” (Docente, comunicación personal, 07 de agosto de 2025).



Lo expresado en esta cita evidencia la relevancia de establecer rutinas de práctica diaria como estrategia efectiva para reforzar la lectoescritura, especialmente cuando se articulan con la participación de las familias. La sistematicidad en el envío de material no solo permite consolidar lo trabajado en clase, sino que también fortalece la corresponsabilidad entre docentes y cuidadores, creando un entorno de aprendizaje más amplio y sostenido. Este tipo de metodología favorece la adquisición gradual de habilidades y puede ser particularmente útil en contextos donde los estudiantes requieren mayor acompañamiento para avanzar.

Dentro de las prácticas pedagógicas que favorecen la lectoescritura, se valoran aquellas que generan un ambiente positivo y motivador en el aula, en el cual el aprendizaje se combina con la expresión artística y la recreación. Y sobre todo en estudiantes que presentan problemas en el aprendizaje.

Al respecto, una docente de la Escuela Salazar mencionó:

“Cantamos, bailamos, nos sentamos en el piso, contamos cuentos... Ese ambiente armonioso y cordial hace que el chico se sienta bien, más estimulado, y así ha aprendido”
(Docente, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia cómo un clima escolar positivo y dinámico potencia el aprendizaje de la lectoescritura. Al integrar música, movimiento y narración de cuentos, se generan experiencias significativas que estimulan la motivación intrínseca del estudiantado. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de confianza donde el disfrute y la creatividad se transforman en herramientas pedagógicas que facilitan el desarrollo de competencias comunicativas.



4.2 Escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos.

El análisis de esta categoría permite comprender cómo los escenarios de aprendizaje, diseñados e impulsados no solo por el profesorado, sino también por las orientaciones del Ministerio de Educación Pública (MEP) y la participación de las familias, inciden directamente en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año. Estos escenarios, tanto físicos como metodológicos, constituyen el contexto en el que se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje, influyendo en la motivación, la participación y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Explorar las estrategias, recursos y dinámicas implementadas en dichos escenarios resulta fundamental para identificar prácticas que favorecen la adquisición inicial de la lectura y la escritura, así como para reconocer los retos que enfrentan los centros educativos en la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes y efectivos.

4.2.1 Escenario del aula y su relación con la lectoescritura en primer año

El escenario del aula constituye un elemento central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en primer año, pues el lugar físico y pedagógico en que se desenvuelven los estudiantes puede influir directamente en su motivación, participación y desempeño.

El testimonio docente refleja cómo las condiciones de infraestructura influyen en el ambiente del aula y en la motivación de los estudiantes:

El director dijo, salgan que vamos a demoler la escuela que ya está lista... y tenemos un año de estar aquí en este campito... es un caos, pero uno tiene que venir siempre



con actitud positiva. No tenemos murales... no podemos poner porque la infraestructura no es de nosotros... yo desearía tener mi pizarra grande. Si los estudiantes tuvieran paredes más coloridas, se sentirían más contentos. Una niña me dijo: estas paredes son feas, son tristes.

(Docente, Escuela de Cuarros, comunicación personal, 20 de agosto)

Lo anterior evidencia que las condiciones físicas del aula tienen un impacto directo en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. La Escuela Cuarros, ubicada actualmente en un recinto del Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados (AyA) debido a la ausencia de un edificio propio —el cual ni siquiera se encuentra en construcción—, enfrenta un contexto particularmente precario. Las instalaciones se distribuyen entre preescolar, I y II ciclo, lo que limita los espacios adecuados para el proceso educativo. La falta de infraestructura digna, de recursos básicos como pizarras y de elementos visuales que hagan más atractivo el entorno, genera un ambiente poco estimulante que puede afectar la disposición hacia la lectoescritura. A diferencia de la Escuela Cuarros, la Escuela Neftalí Villalobos cuenta con una infraestructura moderna, segura y funcional, que favorece el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sus aulas son amplias, ventiladas e iluminadas, lo que contribuye a crear un ambiente acogedor y estimulante para el aprendizaje. Además, dispone de recursos didácticos variados, mobiliario en buen estado y espacios complementarios —como biblioteca, áreas verdes y zonas recreativas— que enriquecen la experiencia educativa.

Este contraste evidencia cómo las condiciones físicas del entorno escolar pueden incidir de manera significativa en la motivación, la atención y el desempeño lector y escritor del estudiantado. Mientras en la Escuela Cuarros los esfuerzos docentes se orientan a compensar la falta de infraestructura con creatividad y compromiso, en la Escuela Neftalí Villalobos Gutierrez



los recursos materiales y el ambiente físico potencian el trabajo pedagógico, facilitando la aplicación de estrategias activas y diversificadas para el desarrollo de la lectoescritura.

Aun así, se refleja la resiliencia docente, ya que, pese a las limitaciones, se procura mantener una actitud positiva. Este contraste pone de relieve la necesidad de construir espacios escolares dignos y acogedores, donde la infraestructura y los recursos didácticos contribuyan a crear un clima favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las preocupaciones manifestadas por el personal docente se relaciona con la transición entre preescolar y primer año, un proceso que con frecuencia genera cambios significativos en la motivación y el desempeño de los estudiantes.

Al respecto una docente de la Escuela de Cedral explica:

“Yo siento que vienen muy bien preparados de preescolar... pero al entrar a primer año es un cambio muy brusco. Pasan de un aula llena de colores y libertad a estar sentados en un pupitre... algunos se sienten desmotivados” (Docente, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

Este testimonio resalta el impacto del cambio de ambiente educativo en la motivación del estudiantado. En preescolar, los espacios suelen caracterizarse por ser coloridos, dinámicos y con mayor libertad; sin embargo, al pasar a primer año los niños se enfrentan a un entorno más estructurado, en este caso descrito como oscuro, con poca iluminación y compartido con otro año. Estas condiciones pueden percibirse como restrictivas, lo que provoca desmotivación en algunos estudiantes.



En el análisis del escenario del aula, varios testimonios docentes resaltan las limitaciones materiales y las condiciones del entorno físico, aspectos que influyen directamente en el proceso de enseñanza y en la motivación de los estudiantes.

El MEP en televisión muestra todo muy bonito, pero en la realidad los recursos del aula salen del bolsillo del docente. Todo lo que hay en las aulas es por nosotros. Yo, que soy de las 'viejitas', con vocación, tengo que poner murales, cortinas, vidrios, pailas, porque si esperara a que lo dé el MEP o la Junta, no habría nada. En mi aula tengo materiales básicos para todos: tijeras, gomas, reglas, borradores. Los compro con mi dinero. Y claro, si un niño olvida su cartuchera, le presto. Pero hay quienes nunca traen nada porque los papás dicen: "La profe tiene". Entonces se vuelve obligación del docente proveer hasta lo básico, como un lápiz. En relación con el ambiente del aula, distractores... Yo he trabajado en todos los pabellones. En un lado sí hay mucho ruido, porque a veces uno está dando la clase y cuesta. En cambio, en el sector donde están ubicados los primeros años, es más silencioso.

(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio refleja las carencias estructurales y materiales que enfrenta el sistema educativo, donde gran parte de los recursos provienen directamente del esfuerzo económico del profesorado. Esto no solo evidencia un déficit en la provisión institucional, sino que también genera una carga adicional para los docentes, quienes deben garantizar que sus estudiantes cuenten con lo mínimo para aprender. Asimismo, se destaca la influencia de factores externos como el ruido ambiental, que afecta la concentración en el aula, en contraste con espacios más silenciosos que resultan propicios para los primeros años. En conjunto, estas condiciones muestran cómo la calidad del ambiente escolar depende tanto del compromiso individual de los docentes como de las características físicas del entorno.



En relación con los recursos pedagógicos disponibles, algunos testimonios docentes destacan la importancia de contar con materiales visuales en el aula, los cuales cumplen una función clave para motivar y apoyar a los estudiantes en el proceso inicial de lectoescritura.

Una docente de la Escuela de Cedral destacó la importancia de los recursos visuales en la enseñanza de la lectoescritura en primer año:

En el aula hay bastantes recursos visuales, sobre todo porque los niños de primero necesitan mucho apoyo de imágenes, letras grandes y materiales llamativos para captar la atención. Me gusta decorar el aula con murales y carteles que refuercen la lectura y la escritura, así los niños siempre tienen a la vista lo que estamos trabajando.

(Docente, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia la importancia de los recursos visuales como mediadores del aprendizaje en primer año, especialmente en el proceso inicial de lectoescritura. Al emplear murales, carteles e imágenes llamativas, se capta la atención de los estudiantes y se refuerzan los contenidos de manera constante, convirtiendo el aula en un espacio estimulante. Este tipo de prácticas refleja cómo la creatividad docente puede suplir carencias estructurales y, al mismo tiempo, generar un entorno pedagógico más accesible y motivador para los niños.

4.2.2 Estrategias pedagógicas para fomentar la lectoescritura

Las estrategias pedagógicas orientadas a la lectoescritura constituyen un pilar fundamental en los primeros años de la educación primaria, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades básicas de lectura y escritura de manera progresiva. La selección de actividades dinámicas, el uso de materiales visuales y la implementación de metodologías participativas favorecen no solo el aprendizaje, sino también la motivación y el interés del estudiantado.



En la Escuela Zapotal se implementó la dinámica de la caja viajera como estrategia innovadora para fomentar la comprensión lectora y la participación de las familias:

Se decoró una caja, adentro iba un cuento y preguntas de comprensión de lectura. Por sorteo, todos los días la caja viajaba a una casa diferente... Los papás ya sabían y les encantó... La caja siempre llegó en el tiempo establecido. Nunca faltó.

(Docente, comunicación personal, 18 de agosto de 2025).

La experiencia de la caja viajera constituye un ejemplo de cómo las estrategias creativas y participativas pueden fortalecer la comprensión lectora y, al mismo tiempo, promover la vinculación entre la escuela y el hogar. El carácter lúdico de la actividad motiva a los estudiantes, mientras que la rotación diaria fomenta la corresponsabilidad de las familias en el proceso de aprendizaje. Además, el cumplimiento constante en la devolución de la caja refleja un compromiso activo de la comunidad educativa, lo que convierte a esta práctica en una alternativa efectiva para reforzar hábitos de lectura en contextos escolares.

En la Escuela Isla Chica, una docente comentó la necesidad de dedicar tiempo adicional para apoyar a quienes requieren mayor acompañamiento en el proceso lector:

“Tengo 30 estudiantes de primer año; ocho requieren adecuación y debo estar muy pendiente. Me quedo tiempo extra con ellos, una o dos horas después de clases, para repasar. Si no hay práctica constante, no aprenden a leer” (Docente, comunicación personal, 5 de agosto de 2025).

La afirmación del docente evidencia la alta demanda de atención individualizada en primer año, especialmente para estudiantes con adecuaciones curriculares. El hecho de dedicar tiempo extra fuera del horario regular refleja la importancia de la práctica constante para consolidar la lectoescritura. Esta situación pone de manifiesto dos aspectos críticos: la necesidad de



estrategias diferenciadas y recursos adicionales para atender la diversidad, y el compromiso docente frente a limitaciones estructurales que dificultan el aprendizaje autónomo.

4.2.3 Actividades más efectivas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura durante la mediación pedagógica en 2023 y 2024

El análisis de esta subcategoría permitió identificar las actividades que el profesorado consideró más efectivas para promover el desarrollo de la lectoescritura durante los procesos de mediación pedagógica en los años 2023 y 2024.

En la Escuela Salazar, una docente resaltó la utilidad del dictado como estrategia en el proceso de lectoescritura:

“El dictado es importantísimo. (...) También dejo copias dirigidas para la casa” (Docente, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este testimonio resalta el valor del dictado como herramienta pedagógica fundamental en el proceso de lectoescritura, ya que permite fortalecer la relación entre la oralidad y la escritura, así como detectar errores de forma inmediata. Además, la práctica de enviar copias dirigidas para la casa refleja la importancia de la continuidad del aprendizaje fuera del aula y de la participación de las familias en la consolidación de hábitos de estudio. Ambas estrategias apuntan a generar un refuerzo constante que favorece el dominio progresivo de la lectura y la escritura en primer año.

En la Escuela Cedral, una docente destacó la importancia de dedicar un espacio diario a la práctica de la lectura en el aula:



“Yo siempre les he dado 20 minutos de lectura. A veces no se los doy por alguna actividad... pero siempre les doy ese ratito de lectura” (Docente, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

El aporte de la docente evidencia la importancia de establecer rutinas de lectura diaria en el aula como parte de la mediación pedagógica en primer año. La práctica de dedicar veinte minutos a la lectura no solo fomenta la adquisición progresiva de habilidades lectoras, sino que también contribuye a generar hábitos sostenidos y a despertar el gusto por la lectura en los estudiantes. Además, la constancia señalada por la docente subraya que el desarrollo de la lectoescritura requiere práctica frecuente y sistemática, pues la irregularidad en estas actividades puede limitar los avances alcanzados.

Una docente de la Escuela Nefalí Villalobos Gutiérrez explicó que la repetición y la constancia resultan fundamentales para afianzar la lectoescritura en primer año:

“El año pasado implementé los rollitos de papel higiénico: les mostraba una imagen y ellos la iban clasificando. Y la repetición, la constancia... la repetición y mantenerlos con cierta estructura les ayuda a recordar” (Docente, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

En síntesis, las expresiones docentes permitieron evidenciar que la repetición, la constancia y el uso de dinámicas prácticas constituyeron recursos pedagógicos clave para reforzar la memoria y el aprendizaje en los primeros años de lectoescritura. Estas estrategias no solo facilitaron la apropiación del código escrito, sino que también contribuyeron a crear rutinas estructuradas que favorecieron la seguridad y el avance progresivo de los estudiantes.



4.2.4 Papel de las pruebas comprensivas durante los años 2023 y 2024 en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en el aula

En la Escuela Costa Rica, una docente compartió su percepción sobre las pruebas comprensivas aplicadas en 2023 y 2024:

En el 2023 me pareció una recarga laboral... yo ya tenía mi diagnóstico, sabía lo que sabían y lo que no... al final no entendí mucho para qué tanto trabajo. En el 2024 ya las apliqué a primer año, todos mis alumnos se sacaron un 100. Para mí estaban, como dirían los chiquillos, regaladas, facilísimas... pensé que era un desperdicio de papel (Docente, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio refleja la percepción docente de que las pruebas comprensivas, tanto en 2023 como en 2024, no lograron cumplir una función significativa dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura. Mientras en 2023 se vivieron como una recarga laboral que no aportaba información nueva al diagnóstico ya realizado, en 2024 se consideraron excesivamente simples, al punto de no generar un verdadero reto académico para los estudiantes. Esta situación evidencia una desconexión entre la evaluación aplicada y las necesidades reales del aula, lo que limita su valor como herramienta diagnóstica y formativa.

En relación con la pertinencia de las pruebas comprensivas, el director de la Escuela Bella Vista señaló la necesidad de realizar adaptaciones para ajustarlas al contexto de su estudiantado:

Las pruebas en sí, pues sí refuerzan, digamos, un poco el conocimiento de los estudiantes, pero nosotros tuvimos que adaptarlo a nuestra realidad porque venían tal vez palabras o conceptos que prácticamente los estudiantes no conocen del todo porque es otro léxico, yo digo, otro léxico desde San José, que estar aquí



(Director Escuela Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

El testimonio pone en evidencia la necesidad de contextualizar las pruebas comprensivas a las realidades socioculturales y lingüísticas de cada comunidad educativa. Cuando los instrumentos de evaluación incluyen vocabulario o conceptos alejados de la experiencia cotidiana de los estudiantes, se corre el riesgo de medir más el dominio del léxico externo que las verdaderas habilidades de lectoescritura. La observación del director resalta, por tanto, la importancia de diseñar evaluaciones que sean cultural y lingüísticamente pertinentes, de modo que puedan cumplir su función diagnóstica y formativa sin generar barreras innecesarias para el aprendizaje.

En la Escuela Isla Chica, una docente señaló que las pruebas comprensivas no siempre se ajustaban al año del estudiantado:

“De 2023 no recuerdo bien, pero en 2024 venían a un año muy alto para esta zona, con vocabulario que no iban a entender” (Docente, comunicación personal, 05 de agosto de 2025).

La observación evidencia que el año de complejidad de las pruebas comprensivas no siempre correspondió a la realidad del estudiantado en esta zona. El uso de un vocabulario demasiado elevado puede generar una brecha entre el instrumento de evaluación y las competencias reales de los niños, limitando así la posibilidad de medir con precisión sus avances en lectoescritura. Este señalamiento resalta la importancia de diseñar pruebas ajustadas al contexto sociocultural y lingüístico de cada comunidad educativa. Además, en este lugar se suma el hecho de que algunos padres no saben leer, lo que dificulta el acompañamiento en casa y profundiza aún más los desafíos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades lectoras y escriturales.



4.2.5 Organización de las actividades de lectoescritura según los niveles de habilidad de los estudiantes

Adaptar las tareas según el ritmo y las necesidades de cada estudiante permite no solo atender la diversidad en el aula, sino también favorecer procesos de aprendizaje más equitativos, donde todos los niños avanzan a su propio paso en el desarrollo de la lectura y la escritura.

En la Escuela Omar Dengo Guerrero, una docente explicó cómo adapta su enseñanza de acuerdo con las necesidades de cada estudiante:

“Yo uso el método ecléctico, me parece la mejor opción. Aunque no hay una receta fija: a algunos estudiantes les funciona mejor el silábico. Entonces adaptamos. Lo que no funciona con uno, puede funcionar con otro” (Docente, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

La experiencia docente resalta la importancia de mantener una metodología flexible y adaptativa en la enseñanza de la lectoescritura. El uso del método ecléctico, combinado con la posibilidad de recurrir a enfoques específicos como el silábico, permite atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Esta capacidad de ajuste no solo responde a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también contribuye a generar un proceso más inclusivo y equitativo, donde cada niño encuentra un camino viable para avanzar en la adquisición de la lectura y la escritura.

En la Escuela Nefalí Villalobos Gutiérrez, una docente explicó cómo organiza el trabajo en el aula para favorecer el aprendizaje colaborativo:



“En mi caso, no los siento en grupo, los tengo en parejas... todos los chicos que van más avanzados ayudan a los que les cuesta más” (Docente, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

El testimonio evidencia cómo el aprendizaje entre pares puede convertirse en una estrategia pedagógica valiosa para fortalecer la lectoescritura. Al organizar a los estudiantes en parejas, se promueve la colaboración y el apoyo mutuo, donde quienes tienen mayores avances refuerzan sus conocimientos al enseñar, y aquellos con más dificultades reciben un acompañamiento cercano. Esta dinámica fomenta un clima de cooperación en el aula y contribuye a que los procesos de lectura y escritura se desarrollen de manera más inclusiva y significativa.

En la Escuela Ignacio Durán Vega, una docente destacó la importancia de ajustar el ritmo de enseñanza y brindar apoyos diferenciados:

“Entonces, uno va más despacio con ellos. Ese es el arte de ser maestro en estos lugares: adaptar tanto al niño como al grupo. Aquí, los martes y los viernes se da atención personalizada” (Docente, comunicación personal, 7 de agosto de 2025).

La organización de las actividades de lectoescritura en función de los distintos niveles de habilidad se muestra como una práctica esencial para garantizar la inclusión y la equidad en el aula. El testimonio de la Escuela Ignacio Durán Vega subraya que adaptar el ritmo de enseñanza y brindar atención personalizada son elementos clave para responder a la diversidad de necesidades del estudiantado. Esta perspectiva refleja que la labor docente no se limita a transmitir contenidos, sino que implica un proceso constante de ajuste pedagógico, donde la flexibilidad y la personalización se convierten en estrategias que permiten a cada niño avanzar a su propio ritmo en la adquisición de la lectura y la escritura.



4.2.6 Ajustes y mejoras en las prácticas pedagógicas a partir de los resultados de las pruebas comprensivas

El análisis de esta subcategoría permitió reconocer que las pruebas comprensivas generaron reflexiones en torno a la enseñanza de la lectoescritura.

En la Escuela Nefalí Villalobos Gutiérrez, una docente planteó la importancia de diseñar estrategias para apoyar a quienes presentan mayores dificultades en lectoescritura: se percibió de manera limitada por parte del personal docente.

“Hacer un plan remedial donde se pueda abarcar a los estudiantes ese rezago que tengo, y con diferentes actividades dinámicas” (Docente, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

El planteamiento docente evidencia que una de las mejoras necesarias en la enseñanza de la lectoescritura es la implementación de planes remediales que permitan atender los rezagos acumulados por algunos estudiantes. Estas acciones, al apoyarse en actividades dinámicas y diferenciadas, contribuyen a nivelar aprendizajes y a fortalecer la participación en el aula, garantizando que todos los niños tengan oportunidades equitativas de avanzar en el proceso.

Un docente de la Escuela Bella Vista señaló que la utilidad de las pruebas depende en gran medida de su adecuada formulación y contextualización: de lectura y escritura.

Yo diría que sí [sirven], tal vez siempre que fueran bien planteadas, bien planteadas. Exactamente. No venir, así como venía porque de ahí totalmente está fuera del contexto, siempre y cuando se les dé la posibilidad a los mismos docentes de poder hacer la prueba y de poder evaluarlo
(Docente, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).



El aporte refleja que las pruebas comprensivas solo cumplen su propósito si están diseñadas con pertinencia y adaptadas al contexto educativo en el que se aplican. Cuando los instrumentos no responden a la realidad del aula ni consideran la experiencia del profesorado, su valor formativo se reduce notablemente. La observación subraya, además, la necesidad de involucrar a los docentes en la elaboración y aplicación de las evaluaciones, ya que son quienes conocen de cerca las características, necesidades y potencialidades de sus estudiantes, lo que permitiría obtener resultados más útiles y aplicables en los procesos de enseñanza de la lectoescritura.

Por su parte, en la Escuela Cedral, otra docente expresó dudas sobre la utilidad real de estas evaluaciones a año nacional: “Yo no sé si a año país habrá servido. A mí como directora, como docente, honestamente yo siento que no, porque nosotros... cuando empezamos un año tenemos que hacer diagnóstico, para nosotros poder arrancar con los estudiantes” (Docente, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

La reflexión evidencia que, desde la práctica docente, las pruebas comprensivas no siempre aportaron información nueva ni significativa, pues los maestros ya realizan diagnósticos al inicio del curso para orientar su labor pedagógica. Esta percepción plantea un cuestionamiento sobre la utilidad real de las evaluaciones estandarizadas a año nacional, especialmente cuando no están articuladas con los procesos diagnósticos locales. En este sentido, se destaca la importancia de que los instrumentos de evaluación complementen y fortalezcan el trabajo que ya desarrolla el profesorado, en lugar de convertirse en una duplicación de esfuerzos.

El análisis de esta categoría permitió reconocer que los escenarios de aprendizaje, tanto físicos como metodológicos, desempeñaron un papel decisivo en la motivación y el progreso de los estudiantes en el proceso de lectoescritura. La adecuación de los espacios, el uso de recursos visuales y dinámicos, así como la creación de lugares más participativos y



acogedores, fueron factores que facilitaron la enseñanza en primer año. No obstante, también se identificaron limitaciones vinculadas a la infraestructura y a la disponibilidad de materiales, lo que reafirma la necesidad de fortalecer las condiciones escolares para que los escenarios de aprendizaje funcionen como entornos estimulantes y efectivos.

4.3 Ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB

La categoría "Ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB" examina las condiciones físicas, didácticas y emocionales del aula como factores claves que influyen en la adquisición de habilidades de lectura y escritura en los primeros años escolares. Desde una perspectiva pedagógica, el ambiente de aprendizaje no se limita al espacio físico, sino que abarca la organización del mobiliario, la disposición de los materiales, la iluminación, el acceso a recursos impresos y digitales, y la manera en que estos elementos facilitan o limitan la interacción entre docentes y estudiantes (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

En este sentido, la configuración del entorno escolar se convierte en un componente esencial de la mediación pedagógica, ya que condiciona tanto las oportunidades de aprendizaje significativo como la motivación y el bienestar del estudiantado. Un ambiente flexible, inclusivo y emocionalmente seguro favorece la participación la exploración y el desarrollo de competencias comunicativas desde los primeros años, fortaleciendo así la base del proceso lector-escritor.

4.3.1 Descripción del ambiente del aula en relación con las actividades de lectoescritura

El ambiente del aula desempeña un papel indispensable en el proceso de lectoescritura, especialmente en los primeros años de escolaridad. La forma en que se organiza el aula,



la disponibilidad de materiales impresos y visuales, la iluminación adecuada y la comodidad del mobiliario influyen directamente en la disposición del estudiante para aprender. El espacio del aula se convierte en un lugar activo de mediación pedagógica, donde cada elemento físico cumple una función didáctica que apoya el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras.

Una de las docentes entrevistadas resaltó cómo ciertos elementos del entorno físico del aula influyen en la disposición de los estudiantes hacia la lectura.

“Científicamente está probado que los colores influyen... un aula debe tener un color fresco: un pastel celeste o verde pastel.” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio de la participante refleja cómo el entorno físico, en particular el uso del color y la disposición de espacios específicos como el rincón de lectura, impacta de manera positiva en el interés de los niños por la lectoescritura. La elección de colores suaves y estimulantes genera un ambiente acogedor que favorece la concentración y reduce la tensión. Además, la creación de un espacio diferenciado para la lectura despierta la curiosidad y el entusiasmo, transformando el aula en un lugar activo donde los estudiantes se sienten motivados a interactuar con los textos de manera libre y espontánea. Esta experiencia evidencia cómo pequeñas modificaciones en el entorno pueden tener efectos significativos en el comportamiento lector. es un texto original.

Sin embargo, otras realidades escolares en el país muestran ambientes que no favorecen el aprendizaje, ya que la escasez o incluso la ausencia de condiciones adecuadas limita el desarrollo de procesos educativos eficaces.

Una docente participante de la Escuela Cuarros expresó:



Yo pienso que no ha sido muy bajo todo el rendimiento académico de ellos. [...] A pesar de que mucha gente dice: 'es que esa escuela no es una escuela', no importa, lo importante es que venimos a aprender. [...] No tenemos ningún mural, yo he venido haciendo murales, pero no podemos poner porque la infraestructura no es de nosotros. Yo desearía tener mi pizarra grande y ponerle todas las cosas.

(Docente, Escuela De Cuarros, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

El testimonio evidencia las limitaciones estructurales que enfrentan algunas instituciones educativas, particularmente aquellas que, como la Escuela Cuarros, han funcionado durante un año sin contar con una infraestructura propia. Esta situación incide directamente en las condiciones de enseñanza y en la motivación del estudiantado. La falta de recursos visuales, como murales o una pizarra adecuada, refleja una desconexión entre los requerimientos pedagógicos y el ambiente disponible. A pesar de ello, se destaca una actitud resiliente por parte del personal docente, que busca compensar estas carencias mediante su propia iniciativa y compromiso. Este contraste con ambientes escolares mejor diseñados permite reconocer cómo las desigualdades pueden condicionar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura.

Otra de las docentes entrevistadas, perteneciente a la Escuela Omar Dengo Guerrero, evidenció las dificultades que enfrentan en cuanto al acceso a ambientes tecnológicos para apoyar los procesos de enseñanza. La escasez de herramientas adecuadas limita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y condiciona la calidad del aprendizaje en el aula.

Al respecto, manifestó:



“Aquí el material lo encargamos nosotros, sale de nuestro bolsillo... Si uno quiere utilizar la tecnología, tiene que comprarse lo suyo, como un videobeam, porque el de la escuela casi nunca estaba disponible.” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio revela una problemática estructural común en muchos centros educativos: la precariedad en el acceso a recursos tecnológicos básicos. La necesidad de que los propios docentes costeen materiales como proyectores o herramientas digitales muestra una clara inequidad y una falta de apoyo institucional que puede impactar negativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de la centralidad que ha adquirido la tecnología en el ámbito educativo, esta situación expone una brecha entre las exigencias pedagógicas contemporáneas y la realidad material en la que deben desenvolverse los educadores. Además, esta falta de recursos puede limitar la posibilidad de ofrecer experiencias de lectoescritura mediadas por tecnologías interactivas, afectando así el desarrollo de competencias digitales y lectoras en los estudiantes.

En relación con esta situación, los ambientes escolares en el país presentan marcadas diferencias, de modo que el contexto en algunos casos favorece el aprendizaje de la lectoescritura, mientras que en otros lo limita.

Esto se evidencia en el comentario de un docente de la Escuela Ignacio Durán Vega:

“Es muy diferente el ambiente en una escuela unidocente o de Dirección 1 a una urbana o de Dirección 2 o 3. La dinámica de aula cambia: uno ve ideas excelentes en redes sociales y páginas educativas, pero no siempre se pueden aplicar por tiempo y por la atención de los niños” (Docente, comunicación personal, 07 de agosto de 2025).



En relación con el ambiente, se pone de manifiesto que este no solo depende de los recursos físicos o de la infraestructura, sino también de la organización del aula y del tiempo pedagógico disponible. Así, el ambiente escolar puede convertirse en un facilitador del aprendizaje cuando ofrece condiciones adecuadas, pero también en un obstáculo cuando limita la implementación de estrategias que potencien la lectoescritura.

4.3.2 Estrategias para fomentar un ambiente colaborativo y participativo en las actividades de lectoescritura

La construcción de un ambiente colaborativo y participativo en las actividades de lectoescritura constituye un elemento clave para potenciar el aprendizaje en los primeros años. A través de estrategias que promueven la interacción, el diálogo y el trabajo en equipo, los estudiantes desarrollan no solo habilidades lectoras y escritoras, sino también competencias sociales que favorecen la cooperación y el respeto por las ideas de los demás.

En el marco del proceso de enseñanza de la lectoescritura, los docentes resaltan la importancia de estrategias sencillas y constantes que permitan fortalecer las habilidades básicas de los estudiantes.

“Más que todo el reforzamiento de sílabas cuando estamos en ese proceso. La lectura siempre trato de reforzarla aquí mismo. Ellos leen un pedacito de una lectura entre todos” (Docente, Escuela Zapotal, comunicación personal, 18 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia cómo la práctica continua y el trabajo colectivo en la lectura contribuyen al desarrollo progresivo de la conciencia fonológica y la fluidez lectora. Además, resalta la relevancia de las dinámicas grupales como recurso pedagógico para motivar al estudiantado y consolidar aprendizajes fundamentales en los primeros años.



En los grupos pequeños, característicos de las escuelas rurales, los docentes encuentran la posibilidad de implementar estrategias más personalizadas que permiten reforzar la lectura de manera cercana y efectiva. Esto se refleja en el siguiente testimonio de la Escuela Cedral:

“Como somos poquitos, todavía lo puedo hacer. Viene la fulanita, ‘léame esto’, y entonces ella me lee; cuando me termina de leer, yo le pregunto. [...] Lo puedo hacer en forma colectiva con todos, sí lo logro.” (Docente, Escuela Cedral, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

La experiencia relatada muestra que el número reducido de estudiantes favorece la interacción directa y la práctica de la lectura tanto a año individual como colectivo. Asimismo, pone en evidencia cómo el ambiente de aula en contextos pequeños posibilita un acompañamiento más constante, lo que contribuye al desarrollo de la lectoescritura de manera progresiva y significativa.

El uso de estrategias de tutoría entre pares se presenta como una práctica pedagógica que fomenta la colaboración y el aprendizaje mutuo, especialmente en el proceso de lectoescritura.

Sí, yo uso a los más avanzados como tutores. A uno en especial le encanta ayudar y le asigno ese rol. Bien. Yo le digo que no dé la respuesta, sino que ayude a encontrarla. En lectoescritura, ese mismo niño apoya a un compañero con dificultades. Aunque a veces se frustra, generalmente ayuda con entusiasmo a los demás
(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Estos testimonios reflejan cómo la asignación de roles de tutoría fortalece la participación de los estudiantes y estimula la construcción colectiva del conocimiento. Además,



muestran que la guía de los pares más avanzados no solo apoya a quienes presentan dificultades, sino que también promueve en los tutores el desarrollo de habilidades socioemocionales como la paciencia, la empatía y el compromiso con el grupo.

4.3.3 El impacto del ambiente de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer año

Una docente de la Escuela Costa Rica destacó la relevancia de diseñar un ambiente letrado que motive a los estudiantes y potencie su interés natural por aprender a leer.

La docente de la Escuela Costa Rica destacó la relevancia de estimular al estudiante a través de un entorno alfabetizador, señalando lo siguiente:“

Sí, totalmente. ¿Y por qué? Porque al estudiante hay que estimularlo. Tener un ambiente interesante que tenga esa curiosidad. Ellos vienen con una curiosidad de aprender a leer, pero aumentarla y lograr que aprenda. En primer año... yo tenía todo lleno de carteles, de cosas que pudieran leer y que nos ayudara a repasar... también es muy importante el rincón de lectura”

(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio refleja cómo un ambiente letrado, intencionadamente diseñado, constituye un recurso pedagógico fundamental en los primeros años de escolaridad. La presencia de carteles, materiales impresos y espacios diferenciados como el rincón de lectura no solo despiertan la curiosidad, sino que facilitan el repaso constante y la interacción significativa con los textos. Esta práctica convierte el aula en un entorno dinámico que estimula la motivación intrínseca de los estudiantes, fortaleciendo su proceso de adquisición de la lectoescritura desde una mediación pedagógica activa y participativa.



La docente de la Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez relató una experiencia que evidencia las limitaciones del entorno físico en algunos centros educativos:

“Yo trabajé dos años en la Escuela Roxana en Pococí y era tan triste entrar a esa aula... hacía un calor insoportable y había montones de zancudos. Los chiquillos no tenían paz, no estaban tranquilos. ¿Qué ganas van a tener en ese ambiente? Pienso que todo ambiente en el que se enseñe debe ser el adecuado” (Docente, Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

La vivencia descrita evidencia que factores como el calor excesivo y la falta de ventilación afectan la disposición del estudiantado para aprender.

El tamaño de los grupos escolares constituye un factor determinante en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ya que condiciona la atención individual que el docente puede ofrecer. Asimismo, el ambiente de aula, vinculado a la cantidad de estudiantes, incide directamente en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo de un clima propicio para el trabajo pedagógico. En este sentido, los grupos pequeños —característicos de muchas escuelas rurales— representan una ventaja pedagógica al posibilitar un acompañamiento más cercano, la adaptación de las estrategias según las necesidades individuales y la creación de vínculos afectivos que favorecen la motivación y el progreso lector-escritor.

Como directora, veo que el rango para dividir grupos es muy alto: deben ser 36 para poder dividir. Este grupo llegó a 33 a inicios de año... No es lo mismo estudiar en un grupo pequeño que en uno tan grande: pasan accidentes, pasan cosas, y no se puede dejar la clase.

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 5 de agosto de 2025).



Este relato pone de manifiesto cómo el tamaño del grupo escolar afecta directamente la dinámica del aula y la gestión del aprendizaje. En grupos numerosos, las posibilidades de atención personalizada disminuyen y aumentan los riesgos de incidentes, lo que interfiere con el desarrollo de la lectoescritura en los primeros años. Por ello, garantizar grupos más reducidos no solo favorece la seguridad y el orden, sino que también crea un ambiente propicio para la interacción, el acompañamiento docente y el aprendizaje significativo.

4.3.4 Gestión de la diversidad de habilidades en lectoescritura dentro del aula

Una docente de la Escuela Omar Dengo Guerrero resaltó la importancia de reconocer los distintos ritmos de aprendizaje en el proceso de lectoescritura, enfatizando que cada estudiante progresa de manera única.

La conciencia fonológica es fundamental desde el inicio. Pero cada niño aprende en ritmos distintos: unos avanzan muy rápido, otros necesitan más tiempo. Como dijo una compañera: los niños son como palomitas de maíz, todos en la misma olla, pero no revientan al mismo tiempo.

(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

El testimonio resalta la relevancia de la conciencia fonológica como un pilar en los procesos iniciales de lectoescritura, al mismo tiempo que enfatiza la diversidad de ritmos de aprendizaje que se presentan en el aula. La metáfora utilizada por la docente —comparando a los niños con “palomitas de maíz” que no revientan al mismo tiempo— resulta particularmente ilustrativa, ya que refleja la necesidad de comprender que cada estudiante progresa en tiempos y formas distintas. Este enfoque reconoce que la homogeneización de los procesos de enseñanza puede generar frustración en algunos alumnos y, por el contrario, una atención diferenciada permite potenciar sus fortalezas y acompañar sus dificultades.



Desde una perspectiva pedagógica, el comentario subraya la importancia de aplicar metodologías flexibles que respeten los ritmos individuales, fomentando así un aprendizaje más inclusivo y equitativo en el aula. La gestión de la diversidad en el aula exige flexibilidad metodológica, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera.

En este sentido, otro docente de la Escuela Omar Dengo explicó:

“Yo uso el método ecléctico, me parece la mejor opción. Aunque no hay una receta fija: a algunos estudiantes les funciona mejor el silábico. Entonces adaptamos. Lo que no funciona con uno, puede funcionar con otro.”

(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero , comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Asimismo, se evidencian prácticas similares en otros centros educativos. En la Escuela Neftalí Villalobos, un docente comentó:

“Yo inicio con método fonético (sonidos de letras) y luego silábico (unión de letras). Algunos niños lo dominan completo; con ellos hay que sostener el repaso.”

(Docente, Escuela Neftalí Villalobos, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

De manera concordante, en la Escuela Isla Chica, una maestra señaló:

“Yo estoy usando el fonético e incluyo también la parte silábica. Pienso que son los mejores acompañamientos.”

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Estos testimonios coinciden en resaltar la relevancia del método fonético como base del aprendizaje de la lectoescritura, complementado con el método silábico para fortalecer la unión



sonido-grafema. La combinación de ambos enfoques permite atender distintos niveles de dominio, respondiendo a la diversidad de habilidades dentro del grupo.

El planteamiento docente pone de relieve la importancia de la flexibilidad pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. El uso del método ecléctico facilita la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, al integrar distintos enfoques de manera estratégica. Lejos de aplicar una fórmula rígida, la adaptación metodológica se convierte en un recurso esencial para responder a las necesidades individuales, promoviendo la inclusión y el progreso en los primeros años escolares.

La gestión de grupos numerosos y heterogéneos en lectoescritura exige implementar estrategias diferenciadas que permitan atender los distintos niveles de avance de los estudiantes. En este sentido, un docente de la Escuela Isla Chica comentó:

“La única solución fue dividirlos: inicial, intermedio y un grupo avanzado y otro en nivelación. Queda separarlos y darles material diferente para poder tratar de nivelarlos.”

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio pone en evidencia un problema en el aula: la heterogeneidad del grupo. Cuando convergen estudiantes con distintos niveles de avance en lectoescritura, el docente se enfrenta a la dificultad de atender simultáneamente a quienes inician desde cero, a los que progresan de manera intermedia y a quienes ya dominan habilidades más avanzadas. Ante esta situación, la estrategia de dividir al grupo en subniveles y proporcionar materiales diferenciados se convierte en una respuesta pedagógica significativa. Aunque esta práctica refleja la ausencia de apoyos institucionales suficientes, también muestra la capacidad del docente para generar soluciones que promueven un aprendizaje más equitativo y la atención a la diversidad de habilidades en lectoescritura.



4.3.5 Apoyo docente para estudiantes con dificultades en lectoescritura y su impacto en el desempeño en el aula

El apoyo docente a los estudiantes con dificultades en lectoescritura suele materializarse en el diseño de estrategias adicionales y el uso de recursos concretos que buscan reforzar el aprendizaje dentro del aula.

He tratado con estrategias extra, lecturas adicionales y refuerzo en el aula, pero si no hay acompañamiento familiar, no se logra. He fabricado mucho material concreto para primero: tarjetas con imagen por un lado y letra/sonido por el otro (L-león), usando sonidos más que nombres de letras.

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 5 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia cómo el compromiso del docente se traduce en la creación de recursos didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, también resalta una limitación importante: el aprendizaje de la lectoescritura no depende únicamente de los esfuerzos en el aula, sino que requiere del acompañamiento de la familia para consolidarse. De esta manera, se enfatiza la necesidad de fortalecer la alianza entre escuela y hogar para garantizar un progreso sostenido en los niños con mayores dificultades.

La enseñanza de la lectoescritura en primer año requiere del uso de materiales didácticos variados y de la colaboración activa de las familias como parte esencial del proceso educativo.

Se envían llaveros de sílabas, unidades de comprensión lectora, rompecabezas lectores, material variado. Con primer año, me sentaba con los papás a principio de año y les decía: 'Primer año es como volver a la escuela todos los días; siempre habrá material y siempre trabajaremos en eso.



(Docente, Escuela Ignacio Durán Vega, comunicación personal, 07 de agosto de 2025).

Este planteamiento muestra cómo la planificación anticipada y la elaboración de recursos didácticos concretos constituyen una estrategia efectiva para apoyar el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Además, resalta la importancia de involucrar a las familias en el proceso, generando corresponsabilidad y continuidad entre el trabajo escolar y el hogar, lo que fortalece los avances del estudiantado en los primeros años.

El empleo de recursos variados resulta esencial en la enseñanza de la lectoescritura, ya que permite estimular distintos canales de aprendizaje. En palabras de un docente de la Escuela Salazar: “Principalmente los recursos audiovisuales. Aquí trabajamos con videos y materiales sencillos, canciones. (...) También hacemos títeres y diferentes actividades para reforzar. Ellos aprenden manipulando, construyendo, viendo.

(Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este aporte resalta la importancia de incorporar recursos audiovisuales y actividades prácticas que favorecen el aprendizaje activo. Al estimular diferentes canales sensoriales, los estudiantes desarrollan mayor motivación y consolidan sus habilidades lectoras y escritoras de manera significativa, demostrando que la diversidad de materiales enriquece la experiencia pedagógica.

4.3.6 Influencia de las pruebas comprensivas 2023 y 2024 en la organización y gestión del ambiente de aprendizaje para la lectoescritura

Las percepciones docentes en torno a las pruebas comprensivas reflejan una valoración ambivalente sobre su utilidad práctica en la organización del ambiente de aprendizaje. Si bien se reconoce su intención diagnóstica, varios docentes señalaron que su aplicación no siempre



se traduce en información pedagógica significativa ni en una mejora directa de las estrategias de enseñanza. En algunos casos, las pruebas fueron percibidas más como una obligación administrativa que como una herramienta formativa, tal como lo expresó una docente de la Escuela Costa Rica:

Las pruebas comprensivas han generado percepciones diversas en los docentes, particularmente en cuanto a su utilidad real para organizar y gestionar el ambiente de aprendizaje en lectoescritura. “En 2023 me pidieron hacer pruebas diagnósticas y luego las comprensivas, fue doble trabajo. Yo ya tenía claro lo que mis estudiantes sabían, entonces me pareció una recarga sin sentido.

(Docente Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia la tensión que generan las evaluaciones estandarizadas cuando no se articulan de manera efectiva con las prácticas docentes cotidianas. La percepción de que las pruebas comprensivas constituyen una recarga de trabajo y no aportan información significativa cuestiona su pertinencia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Lejos de convertirse en un insumo para la planificación, terminan siendo vistas como una exigencia administrativa que desvía tiempo y energía del acompañamiento directo al estudiante, limitando así su impacto en la organización del ambiente de aprendizaje.

Las percepciones docentes sobre las pruebas comprensivas también reflejan la manera en que estas evaluaciones fueron asumidas por estudiantes y familias en el contexto escolar.

“Era la primera prueba que hacían los estudiantes en primer año... no noté que representaran ningún esfuerzo para ellos, porque si sabían, bien, y si no, también. Los padres tampoco lo vieron con presión, porque no tenía peso en la nota.



(Docente, Escuela Neftali Villalobos Gutierrez, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

El testimonio indica que, al tratarse de la primera experiencia evaluativa en primer año, las pruebas comprensivas no generaron presión ni en los estudiantes ni en sus familias. Al no tener un peso en la calificación, se percibieron más como un trámite que como un instrumento pedagógico con impacto real en el aprendizaje. Esta situación pone en evidencia una limitación importante: la falta de relevancia de los resultados para quienes participan directamente en el proceso, lo cual reduce el valor formativo de la evaluación y cuestiona su utilidad en la organización del ambiente de aprendizaje.

Un docente de la Escuela Salazar resaltó la utilidad de las pruebas comprensivas como complemento al diagnóstico inicial que tradicionalmente realizan al comenzar el curso lectivo: “Fueron de utilidad porque siempre hemos aplicado diagnósticos al iniciar un curso lectivo para determinar el año del estudiante y buscar soluciones, planes remediales o de mejora” (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia que, cuando las pruebas comprensivas se articulan con los diagnósticos aplicados al inicio del curso, pueden convertirse en un recurso útil para identificar el año de desempeño de los estudiantes. Su valor radica en orientar la implementación de planes remediales o de mejora, lo que fortalece la capacidad del docente para responder de manera más precisa a las necesidades del grupo. De este modo, las pruebas trascienden su carácter evaluativo y se integran al proceso pedagógico como una herramienta para la planificación y la atención diferenciada en lectoescritura.

La utilidad de las pruebas comprensivas en el ambiente de aprendizaje para la lectoescritura se manifiesta en su capacidad de ofrecer información diagnóstica que orienta la



planificación docente. Al identificar los niveles de desempeño, el profesorado puede implementar estrategias diferenciadas y diseñar planes remediales que atiendan las dificultades específicas del estudiantado. En este sentido, las pruebas no solo cumplen una función evaluativa, sino que también contribuyen a generar un ambiente más organizado y adaptado a las necesidades reales de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y escritoras en primer año.

4.4. Metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.

Las metodologías empleadas en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB constituyen un eje fundamental para garantizar el desarrollo de competencias básicas en lectura y escritura. La selección y aplicación de dichas metodologías no puede entenderse como un proceso rígido, sino como un ejercicio dinámico y flexible que debe adaptarse a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de los estudiantes. En este año educativo, los docentes suelen recurrir a enfoques variados —como el método silábico, fonético o global—, pero también a propuestas como el enfoque ecléctico, que permite articular diferentes estrategias según la respuesta de los niños.

4.4.1 Metodología utilizada en la enseñanza de la lectoescritura en primer año de la enseñanza general básica

La mediación pedagógica implica no solo la elección del método, sino también la capacidad del docente para transformar el aula en un espacio de motivación, exploración y acompañamiento constante. El éxito en la enseñanza de la lectoescritura depende, en gran medida, de cómo el profesorado logra equilibrar actividades individuales, grupales y colectivas, integrando recursos visuales, lúdicos y tecnológicos que favorezcan la construcción del conocimiento. Así,



el verdadero valor de las metodologías radica en su capacidad de generar aprendizajes significativos, inclusivos y sostenibles, en un momento clave del desarrollo escolar.

Una docente de la Escuela Costa Rica explicó que la metodología utilizada para la enseñanza de la lectoescritura en primer año responde a las directrices del Ministerio de Educación Pública.

Yo usé y se está utilizando el que propuso el MEP que se llama *La aventura de leer y escribir*. Es un enfoque comunicativo, como propone el programa de estudios, ... además trabaja la conciencia fonológica, que es lo que el Ministerio de Educación Pública quiere. Entonces todo el material ahora gira en torno a ese enfoque, el comunicativo funcional del clima.

(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia cómo la implementación de programas oficiales, como La aventura de leer y escribir, guía la práctica docente en primer año. El énfasis en un enfoque comunicativo-funcional con apoyo en la conciencia fonológica refleja la intención institucional de integrar habilidades lingüísticas y cognitivas en contextos significativos. Una docente de la Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez compartió la metodología que aplica en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, combinando distintos enfoques según las necesidades del grupo, al señalar que:

“yo estoy usando el fonético e incluyo también la parte silábica. Pienso que son los mejores acompañamientos” (Docente, Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

La combinación del enfoque fonético con el silábico permite atender diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, lo que fortalece la adquisición de la lectoescritura en primer año. La



flexibilidad metodológica se convierte así en un recurso valioso para responder a la diversidad presente en el aula y favorecer un aprendizaje más inclusivo y significativo.

Un docente de la Escuela cabécar Bella Vista explicó que la metodología que ha resultado más atractiva para sus estudiantes es aquella que combina imágenes con el aprendizaje de la lectoescritura, al señalar que “con el que más yo he visto un poco más... que les gusta más a ellos es el pictofónico, que es con la imagen. Exactamente. Es el que más trabajo con ellos”

(Docente, Escuela Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

El método pictofónico, al asociar imágenes con palabras, fortalece la memoria y contribuye a que los estudiantes comprendan con mayor facilidad la relación entre lo oral y lo escrito. Además, el atractivo de este enfoque fomenta la motivación y la participación de los niños, generando un ambiente de aprendizaje más dinámico que impulsa el interés por leer y escribir. No obstante, en esta región la enseñanza presenta un reto adicional, ya que muchos estudiantes tienen como lengua materna el cabécar y se encuentran aprendiendo simultáneamente a hablar, leer y escribir en español. Esta condición lingüística añade complejidad al proceso y exige metodologías más creativas y sensibles a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula.

4.4.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura en voz alta: lectura compartida e individual

Una docente de la Escuela Salazar señaló la importancia de crear espacios cotidianos de lectura que fortalezcan la expresión oral y favorezcan la interacción entre distintos años. Al respecto, manifestó: “Implementamos 20 minutos de lectura diaria para enriquecer la expresión oral. Por ejemplo, todos nos reunimos en el rinconcito de lectura, los de primero escuchan a los de sexto y viceversa”



(Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

La cita refleja cómo la lectura en voz alta se convierte en una estrategia clave para fortalecer la expresión oral y la comprensión lectora. Al destinar un espacio diario de 20 minutos, la docente logra que los estudiantes practiquen la entonación, la pronunciación y el ritmo de la lectura frente a otros, lo cual incrementa su seguridad y fluidez. Además, la dinámica de compartir la lectura entre distintos años escolares refuerza el aprendizaje, ya que quienes escuchan desarrollan habilidades de atención y comprensión, mientras que quienes leen en voz alta consolidan su capacidad para transmitir un mensaje claro.

Una docente de la Escuela Los Guarros explicó cómo organiza la práctica de la lectura en voz alta de manera individualizada con sus estudiantes:

“ Cuando es lectura en voz alta, viene la fulanita, léame esto. Además, lo lee, y entonces ella me lee, cuando me termina de leer, yo le pregunto. [...] Esto aquí es verdad, ella me contesta en ese punto” (Docente, Escuela Los Guarros, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

Este testimonio muestra que la lectura en voz alta se emplea como una estrategia metodológica centrada en el seguimiento individual, en la que el docente no solo verifica la fluidez lectora del estudiante, sino también su comprensión del texto. Al preguntar después de la lectura, se refuerza la capacidad de razonar sobre lo leído, lo que convierte el ejercicio en un proceso activo de construcción del significado, más allá de la simple decodificación. Cabe señalar que, debido a la problemática institucional de no contar con un edificio propio, la docente opta por realizar la lectura en voz alta de forma individual, adaptándose a las limitaciones del contexto.



4.4.3 Integración de las actividades de lectura y escritura: enfoque simultáneo o secuencial

La integración de la lectura y la escritura constituye un eje fundamental en la enseñanza de la lectoescritura inicial. Al abordarse de manera simultánea, se favorece que el estudiante establezca conexiones inmediatas entre lo que lee y lo que escribe, consolidando así la comprensión del código escrito. Por otro lado, un enfoque secuencial permite reforzar habilidades específicas en cada proceso antes de articularlos. En ambos casos, la decisión metodológica del docente responde al contexto, las características del grupo y los recursos disponibles.

Una docente de la Escuela Omar Dengo Guerrero describió la diferencia de actitud de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, resaltando la necesidad de trabajar ambas habilidades de manera integrada: “Leer les gusta más que escribir. Cuando se les pide redactar tres renglones, dicen: ‘Ah, niña...’. O si se les dan tres palabras para hacer una oración, enseguida muestran negatividad a escribir. (...) Yo les digo: ‘Tienen que aprender a leer y a escribir, porque, aunque usen computadora o teléfono, deben saber hacerlo bien’”

(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este comentario evidencia que, mientras la lectura suele generar mayor motivación, la escritura despierta resistencia en los estudiantes. La docente subraya la importancia de fortalecer ambas prácticas de manera conjunta, reconociendo que son competencias esenciales en la formación académica y para la vida cotidiana.

En la Escuela Nefthalí Villalobos Gutiérrez una docente explicó cómo integra la lectura y la escritura en su práctica pedagógica, destacando que ambas habilidades se trabajan de manera conjunta:



“Porque no solamente vamos viendo la lectura, sino también la escritura. Vamos con las dos de la mano. Por ejemplo, yo trabajo mucho con ellos dictados silenciosos: les presento la imagen y, solo viendo la imagen, me escriben” (Docente, Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

Este testimonio muestra cómo la docente articula la lectura y la escritura de forma simultánea, utilizando estrategias como el dictado silencioso, que permiten a los estudiantes relacionar imágenes con palabras y reforzar tanto la comprensión lectora como la producción escrita.

Una docente de la Escuela Costa Rica explicó cómo articula la enseñanza de la lectura y la escritura de manera paralela, procurando que ambas habilidades se desarrollen de forma conjunta:

Al ir leyendo y al ponerlos a escribir al mismo tiempo, se adquiere la habilidad. (...) Va poco a poco, pero es algo muy paralelo. Yo lo que hago es que primero se trabaja la lectura, pero inmediatamente lo paso a la escritura, para que no se quede solo en leer.
(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

La docente emplea un enfoque simultáneo, donde la lectura y la escritura se trabajan de manera integrada. De esta forma, se evita que el proceso quede fragmentado y se promueve un aprendizaje más sólido y significativo en el desarrollo de la lectoescritura.

4.4.4 Actividades lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura: tipos y propósitos

Las actividades lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura constituyen un recurso esencial para motivar a los estudiantes y facilitar aprendizajes significativos. Estos recursos no



solo cumplen el propósito de reforzar contenidos, sino también de despertar el interés, promover la interacción social y atender la diversidad de ritmos de aprendizaje en el aula.

Una docente de la Escuela Zapotal relató cómo incorpora materiales lúdicos y reciclables en la enseñanza de la lectoescritura, aprovechando los recursos disponibles en su contexto:

Para mí, cualquier material funciona: cartoncitos, los reciclo para el proceso de lectoescritura, para las sílabas, para juegos como paletas. Todo ese tipo de cosas nos funciona. (...) Es que eso está en cada docente. A mí me gusta mucho crear. A veces le digo a la cocinera: 'No me botes las chapas, las voy a ocupar esta vez. No me botes las cajas de leche.' Mucho material reciclable lo reutilizo. Como son sílabas, tarjetas, todo lo que hago, no he tenido problema con eso.

(Docente, Escuela Zapotal, comunicación personal, 18 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia cómo la creatividad docente permite transformar materiales cotidianos en recursos lúdicos para la enseñanza de la lectoescritura. El uso de materiales reciclables adapta el proceso de aprendizaje a contextos con limitaciones de recursos.

En la Escuela Salazar una docente explicó la importancia de incorporar recursos lúdicos y audiovisuales en la enseñanza de la lectoescritura, con el fin de estimular diferentes canales de aprendizaje:

"Principalmente los recursos audiovisuales. Aquí trabajamos con videos y materiales sencillos, canciones. (...) También hacemos títeres y diferentes actividades para reforzar. Ellos aprenden manipulando, construyendo, viendo" (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).



Este testimonio muestra cómo el uso de materiales audiovisuales y actividades creativas, como canciones o títeres, fortalece el proceso de aprendizaje en primer año. La docente enfatiza que el aprendizaje activo y manipulativo potencia la motivación, la comprensión y la participación de los estudiantes en el desarrollo de la lectoescritura.

Una docente de la Escuela Los Cuarros explicó las limitaciones que enfrenta para implementar actividades lúdicas dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura:

“Aquí es difícil hacer actividades lúdicas de juego” (Docente, Escuela de Cuarros, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

Este testimonio refleja cómo las condiciones del entorno restringen la aplicación de metodologías lúdicas. El espacio disponible en la institución es muy reducido y, si los niños salen del recinto, se enfrentan a riesgos como la posible mordedura de una culebra. Estas limitaciones evidencian la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las características del contexto, aun cuando ello signifique reducir la variedad de actividades lúdicas.

4.4.5 Adaptación metodológica para estudiantes con dificultades en lectoescritura: enfoques personalizados y diferenciados

La adaptación metodológica en la enseñanza de la lectoescritura implica aplicar estrategias flexibles y diferenciadas que respondan a las necesidades de los estudiantes con mayores dificultades. Estas medidas incluyen brindar más tiempo para las tareas, simplificar instrucciones, ofrecer apoyos individuales y utilizar recursos personalizados. El propósito es garantizar la inclusión y favorecer la autonomía, asegurando que cada niño pueda avanzar en el proceso lector y escritor según su propio ritmo.

Una docente de la Escuela Omar Dengo Guerrero destacó la relevancia de atender la motivación y la dimensión emocional en el proceso de lectoescritura:



“ A veces se nos olvida trabajar la motivación del estudiante: la parte emocional o de autoestima... Por muy pequeño que sea el logro, decirles que lo hacen bien los hace sentir bien. Eso los motiva a seguir” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero , comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio resalta que la lectura y la escritura no solo dependen de la técnica, sino también del apoyo emocional y de la motivación. Reconocer los pequeños avances fortalece la autoestima del estudiante y genera un ambiente positivo que facilita el aprendizaje de la lectoescritura.

En la Escuela Salazar una docente explicó cómo la diversidad en el aula exige ajustar las estrategias metodológicas para responder a las necesidades específicas de los estudiantes:

“ Ese año, tengo la particularidad de que en primer año hay dos estudiantes con autismo y una niña con problemas de aprendizaje. Entonces, la mediación pedagógica debe ser más flexible en relación con los programas” (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia la importancia de aplicar un enfoque flexible y diferenciado en la enseñanza de la lectoescritura, adaptando la mediación pedagógica para garantizar la inclusión. La docente reconoce que los programas deben ajustarse a la realidad del grupo, lo que implica modificar ritmos, recursos y actividades para atender a estudiantes con necesidades educativas diversas.

Una docente de la Escuela Costa Rica explicó cómo adapta sus estrategias metodológicas para apoyar a estudiantes que presentan más dificultades en la lectoescritura:



Si un niño necesita es más tiempito, le cuesta mucho transcribir de la pizarra, entonces lo que hago es que le pongo yo las palabritas en su cuaderno. (...) Lo dejé que lo hiciera solito y me sacó muy buena nota.

(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia la importancia de aplicar ajustes razonables y apoyos personalizados en el aula. La docente reconoce que brindar un acompañamiento diferenciado, como facilitar el copiado o permitir más tiempo, no solo reduce la frustración del estudiante, sino que también potencia su autonomía y rendimiento académico.

4.4.6 La retroalimentación y evaluación en la enseñanza de la lectoescritura

Como parte de las estrategias docentes para enfrentar las dificultades en el proceso de lectoescritura y fortalecer la evaluación formativa, una de las participantes resalta la importancia del rol de las familias en el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes.

Tuve que hacer este año una reunión al principio con los papás porque eran sus primeros exámenes. Yo llegaba a mi casa enferma de que no leían nada, ni 'ma', ni 'pe', nada. Socarlos... y ahorita ya se han levantado increíblemente. Porque a los papás hay que darles un jalón de orejas. (Docente, Escuela Ignacio Durán Vega, comunicación personal, 07 de agosto de 2025).

Este testimonio refleja una preocupación genuina de la docente ante las brechas en los aprendizajes iniciales de lectoescritura y pone en evidencia la necesidad de una participación por parte de las familias; la expresión "socarlos" y "jalón de orejas" denota una relación directa y exigente con los padres, lo cual sugiere una visión de corresponsabilidad donde el hogar no puede desligarse del proceso educativo. La docente parece recurrir a una acción correctiva (la reunión) no solo como canal de información, sino como mecanismo de presión para



comprometer a los cuidadores con las rutinas de estudio, logrando así una mejora en el rendimiento de los estudiantes. Este fragmento evidencia cómo la evaluación y la retroalimentación no solo se dirigen al estudiante, sino también al contexto familiar que lo rodea.

La experiencia docente también revela las limitaciones estructurales del entorno familiar y su impacto en los procesos de evaluación y acompañamiento escolar, como se evidencia en el siguiente testimonio:

Desde que entré a esta escuela, hace 31 años, me di cuenta de que estaba sola. Los padres de familia no podían apoyar. Recuerdo un grupo de 90 estudiantes de primer año. Un niño nunca traía las tareas, y cuando hablé con la mamá descubrí que era analfabeta. Entonces, ¿cómo iba a ayudarlo? Terminé ayudándole yo para que no perdiera puntos. El niño llevaba 3 años en primer año. En ese momento pensé: 'Mejor me olvido de los padres y trabajo con lo que puedo en el aula'.

(Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este fragmento evidencia una realidad desafiante en contextos educativos vulnerables, donde la falta de capital cultural y educativo en los hogares limita el alcance de la evaluación formativa fuera del aula. La docente relata cómo la ausencia de apoyo familiar, condicionada por el analfabetismo, obliga a replantear el enfoque pedagógico centrado únicamente en el aula. La expresión “mejor me olvido de los padres” no denota indiferencia, sino una estrategia de adaptación ante una realidad estructural que sobrepasa la voluntad individual. Este discurso subraya la necesidad de políticas educativas que articulen escuela y comunidad desde un enfoque inclusivo y realista.



En el discurso de la docente entrevistada, se evidencian dos prácticas fundamentales vinculadas a la evaluación en la lectoescritura: la comunicación con las familias y el uso pedagógico del dictado como técnica de refuerzo:

Según el testimonio recogido en una entrevista realizada se evidencia lo siguiente:

A los padres también se les convoca, se les reúne y se les informa. [...] ¿Y los papás responden, por ejemplo, en las reuniones? — Algunos sí, pero la mayoría trabaja. Entonces, los chicos quedan al cuidado de personas mayores que tampoco entienden bien lo que se les explica... Sobre el dictado: en Países Bajos lo quitaron y luego lo reincorporaron. Buenísimo. Sirve para que recuerden y afiancen. El dictado es importantísimo. Yo también dejo copias dirigidas para la casa...
. (Docente, Escuela Salazar comunicación personal, 30 de agosto de 2025).

La cita revela dos dimensiones críticas del proceso evaluativo en la enseñanza de la lectoescritura. Por un lado, se muestra la voluntad docente de involucrar a las familias a través de reuniones informativas, aunque también se denuncia una barrera estructural: la imposibilidad de muchos padres de participar activamente debido a sus jornadas laborales o limitaciones educativas. Esta situación impacta directamente en la retroalimentación fuera del aula. Por otro lado, la docente reivindica el dictado como una herramienta valiosa para consolidar el aprendizaje, en contraposición a tendencias pedagógicas que han intentado eliminarlo. La práctica del dictado, combinada con tareas dirigidas al hogar, se presenta como una estrategia que fortalece la memoria, la autonomía y el vínculo escuela-familia. Ambos elementos —comunicación con los cuidadores y estrategias evaluativas efectivas— son esenciales para un enfoque integral del aprendizaje inicial de la lectoescritura.



4.5 Buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primer año de la EGB

Las buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías se reflejan en la capacidad del docente para seleccionar y adaptar estrategias que respondan a las necesidades reales de su grupo. Esto implica planificar actividades dinámicas, promover la participación del estudiantado y garantizar la inclusión de todos, sin importar su año de habilidad. Cuando las metodologías son flexibles, contextualizadas y centradas en el aprendizaje significativo, no solo fortalecen el proceso de lectoescritura, sino que también fomentan un ambiente motivador y colaborativo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

4.5.1 Estrategias pedagógicas para incentivar la participación estudiantil en procesos de lectoescritura

La implementación de estrategias pedagógicas orientadas a incentivar la participación estudiantil en lectoescritura resulta fundamental para el desarrollo integral de las competencias comunicativas. Al diversificar las metodologías y adaptarlas a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, el docente garantiza la inclusión y la equidad, favoreciendo que todos los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento.

En el marco de la motivación estudiantil, un docente de la Escuela Salazar destacó la importancia de estimular constantemente a los niños en su proceso de aprendizaje.

Lo principal es que el chico esté estimulado, porque es el actor principal de su proceso... Si no los motivo, no verán que leer es importante. Un niño que pasa y lee un rótulo ya está avanzando, y para ellos eso es sumamente importante (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).



La estimulación constante no solo promueve el interés por la lectura, sino que también reconoce los pequeños logros como pasos significativos en la construcción de habilidades lectoras.

En la Escuela Omar Dengo Guerrero, un docente resaltó cómo la autoestima y el refuerzo positivo son determinantes en la motivación de los estudiantes durante el proceso de lectoescritura:

“Uno puede tener muchas técnicas para subir la autoestima y lograr trabajos exitosos. Yo lo mando a la pizarra con algo que sé que va a hacer... esas pequeñas cositas le dicen: ‘Sí puedo, sí puedo, sí puedo’” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia la relevancia de la retroalimentación positiva como estrategia pedagógica. Al generar experiencias de éxito en tareas posibles, el docente fomenta la confianza del estudiantado y crea un clima de motivación que impulsa la participación en lectoescritura.

En la Escuela Costa Rica, una docente explicó cómo la creatividad y el uso de recursos variados fortalecen la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de lectoescritura.

“ Yo tengo con los chicos pizarritas... también en un aula tengo, ellos traen su plastilina... usamos mucho deporte también. Cada vez que vemos una letra hacemos algo objetivo, por ejemplo, la de D que estábamos viendo la hicimos con dinosaurios” (Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).



Este testimonio refleja el valor del aprendizaje multisensorial y lúdico en la enseñanza de la lectoescritura. El uso de materiales concretos y actividades creativas, como la plastilina o las dinámicas deportivas, favorece la participación y facilita la asociación entre las letras y experiencias significativas para el estudiantado.

4.5.2 Prácticas metodológicas con mayor impacto en el desempeño estudiantil en las pruebas comprensivas 2023-2024

El análisis de las prácticas metodológicas empleadas en el aula permite identificar aquellas estrategias que han contribuido de manera significativa al rendimiento de los estudiantes en las pruebas comprensivas de 2023 y 2024. Reconocer las prácticas más efectivas se convierte en un insumo valioso para orientar procesos pedagógicos futuros y fortalecer la calidad educativa en los primeros años.

En la Escuela Bella Vista, un docente subrayó la importancia de la constancia en la práctica lectora como factor determinante en el rendimiento de los estudiantes.

“La lectura guiada diaria es fundamental. Cada día, aunque sea poquito, se repasa con todos, y eso se nota en las pruebas” (Docente, Escuela Bella Vista, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

Esta participación evidencia que la lectura guiada diaria constituye una estrategia metodológica clave en el proceso de lectoescritura. La práctica constante fortalece la fluidez, la comprensión y el hábito lector, lo cual se refleja directamente en los resultados de las pruebas comprensivas.

Una docente de la Escuela Omar Dengo Guerrero destacó la relevancia de la motivación y la búsqueda de métodos adecuados como base para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura



“Lo importante es que el estudiante se sienta exitoso. Cuando un niño se siente exitoso, quiere aprender más. En cambio, los que traen historial de fracaso escolar se desmotivan y piensan: ‘Ya sabía que me iba a ir mal’. Por eso hay que buscar el método que los motive” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio resalta la motivación y la experiencia de éxito como ejes fundamentales en la enseñanza de la lectoescritura. La adaptación metodológica permite que cada estudiante encuentre un camino de aprendizaje que refuerce su autoconfianza, contrarreste antecedentes de fracaso y se traduzca en mejores resultados en las pruebas comprensivas.

4.5.3 Contribución de las actividades de aprendizaje cooperativo al proceso de lectoescritura

En la Escuela Salazar, se destacó la práctica de dedicar un espacio diario a la lectura compartida como estrategia para fortalecer la expresión oral y la participación estudiantil:

Sí. Implementamos 20 minutos de lectura diaria para enriquecer la expresión oral. Por ejemplo, todos nos reunimos en el rinconcito de lectura, los de primero escuchan a los de sexto y viceversa. (...) En esos 20 minutos los de primero también aprenden que deben expresarse y enfrentar un público. Eso les da capacidad para expresarse (Docente, Escuela Salazar, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia cómo la lectura compartida constituye una práctica pedagógica efectiva que no solo promueve el gusto por la lectura, sino que también desarrolla habilidades de expresión oral y confianza en público. Además, fomenta un ambiente colaborativo donde los estudiantes se convierten en modelos y referentes para sus compañeros de distintos niveles.



En la Escuela Costa Rica, un docente resaltó el valor del trabajo colaborativo como estrategia permanente que favorece la comprensión en el proceso de lectoescritura. “ Si usted ve trabajamos en grupo, entonces ese trabajo colaborativo es diario, es constante porque entre ellos entienden, entre ellos se van ayudando... la explicación del compañerito que tiene la misma edad ayuda a comprender lo que la maestra explicó cinco o seis veces y no lo lograron entender” (Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 30 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia que el aprendizaje cooperativo potencia la comprensión y la participación en lectoescritura, ya que la explicación entre pares resulta más cercana y significativa. El trabajo colaborativo, al ser constante, refuerza la construcción del conocimiento y fomenta un ambiente inclusivo de apoyo mutuo.

En la Escuela Omar Dengo, un docente explicó cómo aprovecha el potencial de los estudiantes más avanzados para apoyar a sus compañeros en el proceso de lectoescritura.

“Sí, yo uso a los más avanzados como tutores. A uno en especial le encanta ayudar y le asigno ese rol” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio refleja la importancia de la tutoría entre pares como estrategia pedagógica. Al asignar un rol activo a los estudiantes más avanzados, se fortalece la solidaridad en el aula, se fomenta el aprendizaje cooperativo y se consolida la motivación de quienes apoyan y de quienes reciben la ayuda.

4.5.4 Estrategias para asegurar la inclusión de todos los estudiantes en las actividades de lectoescritura

En la Escuela Costa Rica, una docente describió cómo las adecuaciones y apoyos educativos se implementan de manera práctica en las actividades diarias de lectoescritura.



Vea, por ejemplo, estos frascos tienen este cinco c con la e. Entonces, de una bolsita los chicos sacan papelito. Un estudiante que no tiene problemas, necesidades educativas, ve esto y tiene que averiguar cuál es la palabra que está aquí... Si un estudiante lo puede hacer solo, no se le ayuda. Si usted llega y la presenta a un estudiante que tiene dificultades y no lo logra, usted de una vez le dice la palabra. Entonces ahí ya hay un apoyo educativo. (...) Entonces a veces las adecuaciones son así. En el día a día, en actividades diarias, usted está ahí apoyando al estudiante que le cuesta un poquitico más.

(Docente, Escuela Costa Rica, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio refleja la aplicación de adecuaciones curriculares prácticas y flexibles, donde la retroalimentación inmediata asegura la participación de todos los estudiantes. El enfoque inclusivo se traduce en acompañamiento constante, permitiendo que cada niño avance en la lectoescritura de acuerdo con sus posibilidades y necesidades específicas.

En la Escuela Neftalí Villalobos, una docente resaltó la importancia de la colaboración de las familias como parte esencial del proceso de lectoescritura:

Yo, por ejemplo, siempre he trabajado pidiéndoles colaboración a los papás con las hojas. (...) Creo que otra cosa importante para el éxito en lectoescritura es que yo hablo con los papás y se los digo: esto es un trabajo 50 y 50, la mitad aquí y la mitad en la casa

(Docente, Escuela Neftalí Villalobos Gutierrez, comunicación personal, 29 de julio de 2025).

Este testimonio evidencia la relevancia de la alianza escuela-familia en el aprendizaje de la lectoescritura. Al asumir el proceso como un esfuerzo compartido, se refuerza la práctica



en el hogar y se potencia el trabajo pedagógico en el aula, garantizando un acompañamiento integral para el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras.

En la Escuela Omar Dengo Guerrero, una docente compartió su experiencia al trabajar con un estudiante diagnosticado con TEA, destacando la importancia de adaptar los procesos de enseñanza a sus necesidades particulares.

“Tengo un estudiante diagnosticado con TEA... hubo que empezar desde cero... avanzando con él, me di cuenta de que tiene toda la capacidad de aprender. Es bastante funcional, pero llegó con un gran desfase” (Docente, Escuela Omar Dengo Guerrero, comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Este testimonio resalta la necesidad de una mediación pedagógica flexible e inclusiva para atender a estudiantes con TEA. La experiencia muestra que, con los apoyos adecuados y una enseñanza adaptada, es posible superar los desfases iniciales y potenciar la capacidad de aprendizaje del estudiante, favoreciendo su integración al proceso de lectoescritura.

4.5.5 Estrategias y ejemplos de retroalimentación formativa durante el proceso de lectoescritura

En la Escuela Isla Chica, una docente señaló cómo la comunicación directa con las familias se convierte en una estrategia de apoyo y retroalimentación para garantizar el avance de los estudiantes en lectoescritura.

“Siempre soy directa con los padres: o se queda el niño cuando salen los demás o lo dejamos terminar en el aula. La mayoría responde bien” (Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 05 de agosto de 2025).



Este testimonio muestra que la retroalimentación no solo ocurre en el aula con los estudiantes, sino también en la relación docente–familia. Al mantener una comunicación clara y acuerdos específicos con los padres, se asegura la continuidad de los procesos de aprendizaje y se fortalece la corresponsabilidad en el desarrollo de la lectoescritura.

En la Escuela Los Cuarros, una docente explicó cómo fomenta la autorreflexión y el apoyo entre pares como parte de la retroalimentación formativa en lectoescritura.

“Cuando escriben, yo les pido que lean en voz alta lo que pusieron. Ellos mismos detectan si lo hicieron bien o mal, y entre todos los compañeros los apoyan” (Docente, Escuela Los Cuarros, comunicación personal, 30 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia cómo la retroalimentación formativa puede desarrollarse a través de la autocorrección y el aprendizaje cooperativo. Al leer en voz alta, los estudiantes identifican sus propios errores y reciben apoyo inmediato de sus compañeros, lo que fortalece tanto la comprensión como la participación en el proceso de lectoescritura.

En la entrevista, el docente de la Escuela Bella Vista señaló las limitaciones en el acceso a materiales, pero también destacó las estrategias creativas que emplean para garantizar el aprendizaje en lectoescritura.

Los materiales son una debilidad porque muy pocos se cuenta con ellos, aquí en el territorio usted no va a ver una biblioteca. Lo poco que tenemos lo compartimos con los estudiantes. Los materiales con que se trabaja son con los que conseguimos, con los que consiguen los profesores... a veces llegan donaciones, pero muy pocas. Para trabajar la comprensión lectora se ocupa material contextualizado, por ejemplo, una historia indígena en cabécar y luego en español, para comprobar si los estudiantes comprenden en ambos idiomas. Yo digo que son los materiales más concretos: un abecedario en



cubitos, juegos que no se dañen rápido, con los que ellos puedan interactuar más. El método que más trabajo con ellos es el pictofónico, con imagen y sonido... pero para eso mi tarea es producir las imágenes

(Docente, Escuela Bella Vista comunicación personal, 05 de agosto de 2025).

Este testimonio evidencia la brecha en el acceso a materiales didácticos en algunos centros educativos y cómo los docentes deben recurrir a donaciones, recursos propios o materiales confeccionados manualmente. A pesar de estas limitaciones, se observa un esfuerzo por contextualizar los recursos (como historias indígenas) y emplear materiales concretos y multisensoriales (cubitos, pictogramas, método pictofónico), lo que refleja la creatividad docente y su compromiso con la enseñanza de la lectoescritura en condiciones adversas.

En la Escuela Zapotal, una docente destacó la importancia de la creatividad para aprovechar recursos sencillos y convertirlos en materiales útiles para la enseñanza de la lectoescritura.

“Para mí, cualquier material funciona: cartoncitos, los reciclo para el proceso de lectoescritura, para las sílabas, para juegos como paletas. Todo ese tipo de cosas nos funciona” (Docente, Escuela Zapotal, comunicación personal, 18 de agosto de 2025).

Este testimonio refleja cómo los materiales esenciales para la lectoescritura no siempre dependen de recursos costosos o tecnológicos, sino de la capacidad docente para reciclar y adaptar elementos sencillos del entorno. La utilización de cartoncitos y juegos básicos demuestra que la creatividad y la contextualización son factores clave para garantizar que todos los estudiantes accedan a experiencias significativas de aprendizaje.

En el grupo focal de la Escuela Isla Chica, las docentes destacaron las dificultades que enfrentan los estudiantes por la escasez de materiales impresos, subrayando la urgencia de contar con más libros accesibles en el aula.



Lo ideal es que se rocen con libros: pasar páginas, ver imágenes, que uno les lea cuentos mientras observan. A mí me encantaría tener libros. Así desarrollan la imaginación.

Ellos la tienen para su contexto —vacas, cómo nacen terneros, pesca—, pero no para otras cosas porque les faltan vocabulario y experiencias.

(Docente, Escuela Isla Chica, comunicación personal, 5 de agosto de 2025).

Este testimonio refleja cómo la falta de bibliotecas y materiales impresos adecuados limita las posibilidades de estimular la imaginación y enriquecer el vocabulario del estudiantado. El acceso a libros variados y atractivos no solo favorece el desarrollo lector, sino que también amplía los horizontes culturales de las niñas y los niños, conectándolos con realidades más allá de su entorno inmediato.



Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

Las conclusiones integran los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo, permitiendo una visión global del estado de la lectoescritura en primer año. A partir de la interpretación de los datos y las percepciones docentes, se sintetizan los avances, desafíos y oportunidades de mejora identificados en el proceso educativo.

5.1.1 Año de desempeño en lectoescritura de las personas estudiantes de primer año, con relación a los resultados del rendimiento académico y de las pruebas comprensivas de los años 2023 y 2024.

El análisis integral de los resultados cuantitativos y cualitativos evidencia que el año de desempeño en lectoescritura en primer año es incipiente y frágil, con avances limitados en las habilidades básicas de lectura. Aunque los promedios nacionales muestran cierta estabilidad, las pruebas comprensivas y el rendimiento académico revelan brechas significativas, especialmente en el segundo semestre, donde aumenta la proporción de estudiantes con bajo desempeño.

Esta situación se relaciona con factores individuales —como la madurez física y psicológica— y con condiciones sociales, familiares y contextuales que incrementan la vulnerabilidad. Asimismo, las pruebas comprensivas no reflejaron adecuadamente el progreso en poblaciones indígenas, lo que evidencia la necesidad de instrumentos inclusivos y pertinentes. Asimismo, estas pruebas presentaron una limitación al final del proceso, ya que los resultados no fueron comunicados oportunamente a docentes, estudiantes, ni familias, generando un vacío informativo que afectó la retroalimentación y el seguimiento pedagógico.



En este marco, el fortalecimiento de la lectoescritura depende de prácticas pedagógicas revisadas y actualizadas, mediación situada y coherencia entre escuela y familia. Consolidar la lectura y la escritura como destrezas esenciales demanda un enfoque integral que trascienda la medición de resultados y atienda las condiciones reales en que la niñez aprende, crece y se desarrolla.

5.1.2 Escenarios de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB en los centros educativos.

El análisis de los escenarios de aprendizaje revela que el desarrollo de la lectoescritura en primer año depende tanto de las condiciones físicas del aula como de las estrategias metodológicas implementadas. La infraestructura escolar demostró ser un factor determinante en la motivación, la atención y el desempeño del estudiantado. Mientras centros con espacios amplios, iluminados y dotados de recursos visuales —como la Escuela Nefalí Villalobos Gutiérrez— favorecen ambientes pedagógicos estimulantes, otros con limitaciones severas —como la Escuela Cuarros— enfrentan obstáculos que exigen una alta capacidad de resiliencia y creatividad por parte del profesorado. Este contraste confirma que la calidad del entorno escolar condiciona las oportunidades de aprendizaje y puede ampliar o reducir las brechas educativas.

En el plano metodológico, los escenarios más efectivos fueron aquellos que integraron estrategias activas, lúdicas y contextualizadas, consolidando la lectoescritura como una experiencia significativa. Prácticas como canciones, rimas, poemas y técnicas como la caja viajera, la lectura diaria, el uso de materiales concretos, el dictado guiado y el método pictofónico fortalecieron la conciencia fonológica, la comprensión y la motivación, especialmente en contextos rurales, multinivel e indígenas donde el acceso a recursos es limitado y el bilingüismo exige adaptaciones permanentes.



Asimismo, los escenarios inclusivos permitieron una mediación pedagógica más equitativa. La organización del aula en parejas, el aprendizaje entre pares, la atención personalizada y los enfoques flexibles —como el método ecléctico— facilitaron el avance de estudiantes con distintos ritmos y necesidades, evidenciando que la diferenciación pedagógica es indispensable para garantizar aprendizajes significativos en primer año.

Finalmente, la experiencia docente mostró que la utilidad de las pruebas comprensivas dependió de su pertinencia y contextualización. En escenarios donde el instrumento no reflejó la realidad sociolingüística del estudiantado, su aporte fue limitado; en cambio, los ajustes derivados de la observación cotidiana, el diagnóstico docente y los planes remediales generaron mejoras más concretas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En conjunto, los escenarios de aprendizaje analizados permiten concluir que la lectoescritura en primer año se fortalece cuando convergen infraestructura adecuada, recursos pedagógicos pertinentes, estrategias metodológicas dinámicas y una mediación flexible orientada a la equidad. Su articulación constituye un componente esencial para garantizar el desarrollo integral de las capacidades lectoras y escritoras del estudiantado costarricense.

5.1.3 Ambientes de aprendizaje aplicados en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB

El conocer los ambientes de aprendizaje en los que se desarrolla la lectoescritura en primer año permitió evidenciar que estos influyen de manera decisiva en la motivación, el progreso y las oportunidades reales de aprender a leer y escribir. Los testimonios docentes muestran que un aula con colores suaves, materiales visibles y un rincón de lectura organizado — como en la Escuela Costa Rica, donde se describen paredes llenas de carteles y textos al alcance de los niños— favorece la curiosidad, la concentración y el deseo de acercarse a los



libros. En contraste, ambientes físicamente adversos, como el aula de la Escuela los Cuarros en Puntarenas, descrita como calurosa, y sin comodidad, generan incomodidad y cansancio, disminuyendo las ganas de participar en actividades lectoras y escriturales, aun cuando el personal docente muestre disposición y vocación.

Las conclusiones también evidencian que el ambiente de aprendizaje está fuertemente condicionado por la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos. En escuelas como Omar Dengo, donde las docentes señalan que deben comprar con su propio dinero desde tijeras hasta proyectores, el enriquecimiento del aula depende casi exclusivamente del esfuerzo individual, lo que limita la implementación de estrategias innovadoras de lectoescritura mediadas por videos, presentaciones o recursos digitales. En cambio, contextos con bibliotecas, áreas verdes y aulas amplias —como Neftalí Villalobos Gutierrez— permiten integrar con mayor facilidad rincones de lectura, materiales manipulativos y recursos audiovisuales, configurando ambientes más propicios para la exploración, la práctica diaria y el disfrute de la lectura y la escritura.

Otro hallazgo central es que el ambiente de aprendizaje no se reduce a la infraestructura, sino que se construye también desde la organización del aula y la gestión de la diversidad. En grupos pequeños como los de la Escuela Cedral, donde la docente puede pedir a cada estudiante que lea un fragmento y luego hacer preguntas personalizadas, el clima de confianza y cercanía facilita el seguimiento individual y la corrección oportuna. En aulas más numerosas, como las descritas en la Escuela Isla Chica, el tamaño del grupo obliga a dividir al estudiantado en niveles (inicial, intermedio, avanzado) y a diferenciar tareas y materiales, lo que demanda un alto esfuerzo organizativo para evitar que quienes presentan mayores rezagos “se queden atrás”. La cantidad de estudiantes afecta en el clima emocional del grupo, ya que da pie a múltiples situaciones conductuales de los estudiantes. Estas prácticas muestran que la



configuración del ambiente también pasa por decisiones pedagógicas que buscan sostener el aprendizaje pese a las limitaciones de contexto.

Finalmente, las percepciones docentes confirman que los ambientes más favorables para la lectoescritura son aquellos donde se articulan condiciones físicas dignas, recursos visuales y concretos, organización flexible del aula y un clima emocional cálido. Experiencias como la “caja viajera” en Zapotal, los llaveros de sílabas enviados a casa en Ignacio Durán Vega o el trabajo colaborativo en parejas en Neftalí Villalobos Gutierrez ilustran cómo, incluso en contextos con restricciones, las acciones intencionales del profesorado convierten el aula en un entorno alfabetizador vivo. En estos ambientes, la lectura y la escritura se vuelven parte de la vida cotidiana de la niñez se integran a la rutina escolar y familiar, y se consolidan como herramientas para comprender y transformar su realidad, cumpliéndose así el propósito de la investigación de describir y valorar los ambientes que realmente sostienen —o dificultan— la lectoescritura inicial en el sistema educativo costarricense.

5.1.4 Metodologías que se utilizan en la mediación pedagógica del proceso de lectoescritura en primer año de la EGB.

Las metodologías identificadas en la enseñanza de la lectoescritura en primer año se caracterizan por una marcada flexibilidad, donde el profesorado combina enfoques diversos —conciencia fonológica, global, silábico, ecléctico y comunicativo-funcional— para atender la heterogeneidad del estudiantado y responder a sus necesidades. Esta integración permite ofrecer experiencias más completas, pero exige una revisión constante y la incorporación de metodologías actualizadas que fortalezcan la coherencia pedagógica y aseguren la pertinencia frente a los cambios del contexto educativo. Esta adaptabilidad —evidente en centros como la Escuela Omar Dengo o Neftalí Villalobos— demuestra que la eficacia metodológica no reside en un



único método, sino en la capacidad docente de ajustar estrategias según los ritmos, estilos y necesidades individuales.

La conciencia fonológica y prácticas desarrolladas en la mediación pedagógica constantes y aplicadas de manera dinámica constituyen una pieza fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que, en contextos bilingües, como la Escuela Cabécar Bella Vista, el método pictofónico se vuelve indispensable por su capacidad para integrar imagen, sonido y palabra, facilitando la adquisición del español como segunda lengua. Estas prácticas evidencian que las metodologías más exitosas son aquellas que se articulan con la realidad lingüística y cultural del estudiantado.

Asimismo, las prácticas sistemáticas como la lectura diaria, la lectura en voz alta —individual y compartida—, los dictados tradicionales y silenciosos, y la integración continua de lectura y escritura se posicionan como estrategias centrales para desarrollar fluidez, comprensión y producción escrita. En centros como Salazar, Costa Rica o Los Guarros, estas dinámicas constituyen el eje de la jornada escolar y contribuyen a consolidar aprendizajes significativos.

El componente lúdico y creativo también emerge como un recurso clave. Estas experiencias muestran que, incluso en contextos con recursos limitados, la creatividad docente transforma el aula en un entorno estimulante que favorece la atención, el interés y la participación.

La atención a la diversidad se convierte en un principio metodológico esencial. La organización de subgrupos diferenciados, los apoyos personalizados, los ajustes razonables y la sensibilidad emocional permiten atender los distintos años de avance. En escuelas como Isla Chica o Ignacio Durán Vega, estas prácticas son indispensables para sostener procesos equitativos, especialmente en grupos numerosos o con estudiantes que presentan mayores desafíos.



Finalmente, las metodologías muestran una fuerte dependencia del acompañamiento familiar. Cuando existe colaboración activa, como en la escuela Ignacio Durán Vega, las estrategias de aula se profundizan y los resultados son más sostenidos; mientras que en contextos donde las familias enfrentan limitaciones educativas o laborales, el progreso recae casi exclusivamente en el docente. Esto confirma que las metodologías más efectivas requieren no solo técnica y creatividad, sino también corresponsabilidad y condiciones socioculturales que acompañen el aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la enseñanza de la lectoescritura en primer año es más efectiva cuando articula flexibilidad pedagógica, sistematicidad, creatividad, atención diferenciada y apoyo emocional, complementados con la participación familiar cuando es posible. Bajo estas condiciones, la lectoescritura se desarrolla como una experiencia significativa, gradual y equitativa que favorece el progreso del estudiantado en un momento clave de su formación escolar.

5.1.5 Buenas prácticas en la mediación pedagógica de las metodologías aplicadas al proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primer año de la EGB

El análisis de las voces docentes evidencia que las buenas prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en primer año se caracterizan por su capacidad de transformar el aula en un espacio dinámico, motivador e inclusivo, aun en contextos con recursos limitados. Las experiencias recopiladas muestran que las prácticas más efectivas no dependen exclusivamente de materiales sofisticados, sino de la constancia, la creatividad y la sensibilidad pedagógica del profesorado.

Una primera buena práctica identificada es la estimulación constante y el refuerzo positivo, elementos que influyen directamente en la autoestima y disposición del estudiantado.



Ejemplos como el “sí puedo” de la Escuela Omar Dengo muestran que generar pequeñas experiencias de éxito es determinante para que los niños participen, se atrevan a leer en voz alta y desarrollen confianza en sus propias habilidades. Estas estrategias emocionales sostienen el aprendizaje y contrarrestan historiales previos de frustración o fracaso escolar.

La práctica sistemática de la lectura guiada y la lectura compartida se confirma como uno de los pilares más fuertes. Escuelas como Bella Vista y Salazar muestran que dedicar un espacio diario, aunque sea breve, fortalece la fluidez, mejora la comprensión y genera hábitos lectores estables, lo cual se reflejó positivamente en los resultados de las pruebas comprensivas 2023–2024. Estas prácticas crean un vínculo cotidiano con la lectura y convierten el texto escrito en una herramienta funcional y atractiva.

Asimismo, se reconoce como buena práctica la implementación de metodologías multisensoriales y lúdicas que integran materiales concretos (pizarritas, plastilina, títeres, paletas), recursos audiovisuales y reciclables. Estas estrategias —observadas en centros como: Costa Rica, Zapotal y Salazar— favorecen la motivación, atienden distintos estilos de aprendizaje y permiten construir significados desde experiencias cercanas para los niños. En contextos donde hay escasez de libros, como en las Escuelas Isla Chica o Bella Vista, la creatividad docente se vuelve un recurso indispensable para asegurar experiencias de aprendizaje significativas.

Las dinámicas de aprendizaje cooperativo constituyen otra buena práctica clave, pues promueven la ayuda mutua, la expresión oral y la comprensión entre pares. Las tutorías estudiantiles en la Escuela Isla Chica, los grupos colaborativos de la Escuela Costa Rica y la lectura entre niveles en la Escuela Salazar muestran que la interacción entre estudiantes potencia el aprendizaje más que la enseñanza exclusivamente frontal. El conocimiento compartido se



convierte en una herramienta poderosa para profundizar la comprensión y fortalecer la autonomía.

Las prácticas inclusivas y de atención diferenciada se consolidan como esenciales para garantizar equidad en el aprendizaje de la lectoescritura. Los apoyos cotidianos, las adecuaciones en la mediación pedagógica, el uso de imágenes para dictados o la división de grupos según niveles—como ocurre en las escuelas Costa Rica, Neftalí Villalobos Gutierrez e Isla Chica— permiten que cada estudiante avance según sus posibilidades. La experiencia con estudiantes con TEA en la escuela Omar Dengo Guerrero demuestra que con apoyos adecuados es posible superar desfases y lograr progresos significativos.

Se confirma que las buenas prácticas dependen en gran medida de la alianza con las familias, aunque esta condición varía según el contexto. En centros como en la Escuela Ignacio Durán Vega y Neftalí Villalobos Gutierrez, la colaboración familiar potencia las estrategias del aula y acelera los avances; mientras que, en contextos vulnerables, como en la Escuela Omar Dengo Guerrero, la ausencia de apoyo obliga al docente a implementar prácticas compensatorias dentro del aula. Esta evidencia subraya la necesidad de fortalecer estrategias que integren a las familias en el proceso educativo.

Las buenas prácticas identificadas en esta investigación muestran que la enseñanza de la lectoescritura en el primer año es más efectiva cuando combina motivación, constancia metodológica, creatividad, colaboración entre estudiantes, atención diferenciada y, cuando es posible, apoyo familiar. Se evidencia, además, la necesidad de reforzar prácticas clave como la lectura en voz alta —individual, compartida y entre años— por su impacto demostrado en la fluidez, la comprensión y la expresión oral. Del mismo modo, se destaca la importancia de utilizar métodos respaldados científicamente, como, la conciencia fonológica y las estrategias multisensoriales, que han mostrado eficacia en el desarrollo temprano de la lectura y la escritura.



Aun en contextos con limitaciones, estas prácticas demuestran que es posible generar ambientes pedagógicos que favorezcan aprendizajes sólidos, progresivos y equitativos, convirtiendo la lectoescritura en una experiencia significativa y accesible para todas las niñas y los niños.

5.2 Recomendaciones

Las evidencias recopiladas en esta investigación muestran que el fortalecimiento de la lectoescritura en primer año requiere acciones coordinadas y sostenidas entre los distintos actores del sistema educativo. Las brechas identificadas entre regiones, centros educativos y contextos socioculturales confirman la necesidad de intervenciones diferenciadas, de un acompañamiento docente más robusto y de una mayor articulación entre escuela, familia y comunidad. En este marco, las recomendaciones que se presentan a continuación se organizan por año de responsabilidad institucional y buscan orientar decisiones estratégicas que favorezcan prácticas pedagógicas más equitativas, ambientes de aprendizaje de calidad y oportunidades reales para que todo el estudiantado desarrolle plenamente sus habilidades en lectura y escritura.

5.2.1 Recomendaciones al despacho ministerial para el fortalecimiento de la lectoescritura inicial

1. Revisar las políticas existentes o en su defecto diseñar una Política Nacional de Fortalecimiento de la lectoescritura en sus tres etapas (inicial, intermedia y avanzada), articulando esfuerzos entre el Viceministerio Académico, las Direcciones Regionales y los centros educativos. Esta política debe reconocer la lectura inicial como base para el desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico.

2. Sustentar esta política en evidencia actualizada: resultados del SEA de los últimos diez años, aprendizajes de las pruebas comprensivas 2023–2024, informes OCDE/PISA,



hallazgos de la presente investigación y otros estudios nacionales e internacionales sobre brechas lectoras.

3. Garantizar condiciones educativas esenciales en todos los centros: infraestructura segura y accesible, mobiliario ergonómico para primer año y primaria, ventilación e iluminación adecuadas, conectividad estable, recursos tecnológicos actualizados y materiales didácticos pertinentes.

4. Asignar recursos financieros y humanos específicos para el acompañamiento pedagógico focalizado en regiones con mayores brechas —como San José Central, Turrialba y Sulá— y en otras zonas vulnerables identificadas mediante datos regionales.

5. Impulsar programas de formación docente continua y certificada en metodologías activas de lectoescritura, priorizando la conciencia fonológica, lectura guiada, lectura en voz alta, producción escrita contextualizada y enfoques de neuroeducación, asegurando además que estas capacitaciones cuenten con mecanismos de seguimiento y medición estadística que permitan identificar avances y áreas de mejora.

6. Establecer un sistema nacional de monitoreo del progreso lector-escritor, integrando datos de la Dirección de Informática de Gestión, la Dirección de Desarrollo Curricular, las Direcciones Regionales Educativas y estudios del DEIE, incluida la presente investigación, para mejorar la toma de decisiones pedagógicas y administrativas.

7. Reconocer la flexibilidad metodológica como eje orientador de la alfabetización inicial, evitando enfoques únicos e impulsando combinaciones equilibradas de estrategias fonéticas, comunicativas y lúdicas, adaptadas al contexto sociocultural del estudiantado.



8. Priorizar la mejora de la conectividad a Internet en centros educativos con limitaciones geográficas y curriculares, permitiendo la integración de recursos digitales y la actualización docente en metodologías innovadoras.

9. Racionalizar la documentación administrativa solicitada al personal docente, limitándola a lo estrictamente necesario, para evitar que interfiera con el tiempo destinado a la mediación pedagógica, especialmente en los procesos de lectoescritura.

10. Implantar mecanismos permanentes de escucha activa mediante visitas territoriales, mesas de diálogo itinerantes y consultas directas con docentes, directores y equipos de apoyo, garantizando que las decisiones ministeriales respondan a la realidad pedagógica.

11. Diseñar e implementar estrategias de alfabetización bilingüe e intercultural en centros con población indígena, que incluyan materiales en Cabécar, Ngäbere, Bribri, Maleku, Brorán, Boruca y español costarricense; así como la capacitación docente especializada y la incorporación de mediadores lingüísticos o asesores pedagógicos indígenas.

5.2.2 Recomendaciones dirigidas al Viceministerio Académico del MEP

1. Mantener las pruebas comprensivas como evaluación diagnóstica anual, incorporando ajustes metodológicos que permitan interpretaciones más precisas, pertinentes y útiles para la planificación pedagógica a año institucional, regional y nacional.

2. Formular lineamientos pedagógicos nacionales que articulen las pruebas comprensivas con el diagnóstico inicial y la planificación docente, asegurando que sus resultados se traduzcan en acciones concretas de mejora. Estos lineamientos deben incluir protocolos para el análisis de datos por parte de los docentes, formatos claros para informar a las familias, rutas



de intervención diferenciadas, adaptaciones culturales y lingüísticas, capacitación en uso pedagógico de la información y espacios de reflexión y acompañamiento técnico.

3. Implementar estrategias de acompañamiento temprano en lectoescritura desde el preescolar y primer año, priorizando la atención diferenciada de estudiantes con calificaciones inferiores a 65 y articulando el trabajo con equipos interdisciplinarios para prevenir rezagos.

4. Promover una gestión educativa equitativa, asignando recursos diferenciados que reduzcan las brechas entre zonas rurales y urbanas en términos de acceso a recursos pedagógicos, tecnológicos y humanos.

5. Fortalecer la vinculación con universidades y centros de formación, asegurando la actualización de metodologías de enseñanza de la lectoescritura con base en evidencia nacional e internacional.

6. Emitir orientaciones nacionales para la organización del ambiente del aula como parte del proceso metodológico, integrando aspectos físicos (disposición del espacio, recursos) y emocionales (clima afectivo, bienestar), e incorporando rutinas de lectura, actividades lúdicas y participación familiar. Estas orientaciones deben incluir estrategias diferenciadas para contextos rurales, urbanos, indígenas y multinivel, con ejemplos prácticos que faciliten su implementación.

7. Asegurar coherencia metodológica entre preescolar y primer año, mediante lineamientos que equilibren juego, actividad estructurada, uso de pruebas diagnósticas y estrategias flexibles para aulas con limitaciones, garantizando una transición gradual y consistente.

8. Crear un banco nacional de metodologías activas y neuro educativas, que integre enfoques fonéticos, globales y lúdicos; e incorpore actualización continua y formación docente



permanente; y utilice instrumentos estandarizados para medir fluidez, comprensión y decodificación.

9. Elaborar, distribuir y promocionar materiales pedagógicos nacionales que fomenten el gusto por la lectura desde edades tempranas, culturalmente pertinentes y accesibles; acompañados de guías para docentes y familias, e incorporando ejemplos de buenas prácticas que faciliten su implementación.

10. Realizar una revisión de las herramientas digitales existentes para la lectoescritura, en coordinación con el DRTE y la DPI, y a partir de ella consolidar una plataforma única que integre de forma accesible bibliotecas virtuales, aplicaciones y materiales para diversas necesidades. Esta plataforma deberá asegurar acceso gratuito y uso sin conexión, evitando duplicaciones y brindando a centros educativos y familias un recurso unificado para fortalecer el aprendizaje lector.

5.2.3 Recomendaciones al Viceministerio de Planificación Institucional

1. Coordinar con el Viceministerio Académico la elaboración de informes interpretativos que sirvan como insumo técnico para la planificación educativa nacional y regional. Estos informes deberán transformar los resultados de evaluación en información clara, visual y accionable, mediante reportes accesibles que faciliten la toma de decisiones en los centros educativos y en las oficinas regionales. Esta acción fortalecerá la retroalimentación entre la evaluación, la gestión pedagógica y la planificación institucional.

2. Incorporar la medición y el seguimiento del desempeño en lectoescritura inicial dentro de los sistemas nacionales de planificación y monitoreo institucional, mediante indicadores específicos por circuito y región. Esta acción permitirá orientar la asignación de recursos de manera diferenciada según las necesidades del territorio, priorizar la atención en los centros



educativos con mayores brechas de alfabetización y fortalecer la toma de decisiones basadas en evidencia en los niveles nacional, regional y local.

5.2.4 Recomendación dirigida a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) del MEP

1. Fortalecer el trabajo conjunto entre la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) y la Coordinación de Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje (BEYCRA), con el propósito de garantizar el acceso equitativo a materiales pedagógicos y literarios en todos los centros educativos del país.

Esta acción deberá priorizar a las instituciones con limitaciones de recursos, asegurando que cada comunidad educativa cuente con libros y materiales didácticos actualizados y culturalmente pertinentes, que favorezcan el desarrollo del gusto por la lectura y el aprendizaje significativo.

2. Reforzar de manera explícita, dentro de las orientaciones metodológicas y documentos oficiales de planificación curricular, estrategias activas para la enseñanza de la lectoescritura, tales como la lectura guiada, el trabajo colaborativo y la producción escrita con propósito.

La Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) deberá asegurar que estas prácticas se integren en los planes de estudio, guías de mediación pedagógica y procesos de acompañamiento docente, incluyendo ejemplos modelados y adaptaciones según el contexto educativo (rural, multinivel o indígena), con el fin de facilitar su aplicación efectiva en todo el sistema educativo.

5.2.5 Recomendación dirigida a la Dirección de Recursos Humanos del MEP

1. Con el propósito de fortalecer la continuidad pedagógica y garantizar la estabilidad en los procesos de alfabetización inicial, se recomienda a la Dirección de Recursos Humanos



establecer lineamientos que promuevan en la manera de lo posible, la permanencia del personal docente en los grupos de primer y segundo AÑO por un período mínimo de dos años consecutivos.

Esta disposición deberá coordinarse con el Viceministerio Académico y la Dirección de Desarrollo Curricular, con el fin de garantizar que el mismo docente acompañe al grupo durante dicho lapso, favoreciendo la consolidación de vínculos pedagógicos, la planificación coherente y el seguimiento efectivo del desarrollo de las competencias lectoras y escritoras del estudiantado.

Asimismo, se recomienda comunicar esta directriz a las direcciones de los centros educativos, con el propósito de evitar la asignación de personal con nombramientos inestables en los grupos de primer año, reconociendo que este año constituye una etapa prioritaria en la alfabetización inicial y requiere docentes con estabilidad laboral y compromiso sostenido con el proceso de aprendizaje del estudiantado.

5.2.6 Recomendación dirigida a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC)

1. Diseñar, en coordinación con la Dirección de Prensa y Comunicación y con BEYCRA, una estrategia nacional que promueva la lectura compartida en el hogar como práctica cotidiana desde los primeros años de escolaridad. Esta estrategia deberá resaltar los beneficios formativos y emocionales de dedicar varios minutos diarios a la lectura en familia, e incluir materiales accesibles —como guías prácticas, cuentos breves, rimas, juegos de palabras y orientaciones metodológicas— que puedan ser utilizados tanto por docentes como por familias.

El propósito es que la DDC lidere la producción pedagógica de los contenidos, mientras Prensa y Comunicación los difunde a nivel nacional mediante recursos audiovisuales, gráficos y



digitales, fortaleciendo así la cultura lectora familiar y el acompañamiento al proceso de lectoescritura desde el hogar.

5.2.7 Recomendaciones dirigidas a las Direcciones Regionales de Educación (DRE)

1. Priorizar la atención a las instituciones identificadas en este estudio con mayores problemas en escenarios y ambientes educativos, tales como la Escuela de Cuarros (Aguirre, Puntarenas), Escuela Isla Chica (Los Chiles, San Carlos), Escuela Bella Vista (Bribri, Talamanca) y Escuela Omar Dengo Guerrero (San José), así como a las Direcciones Regionales Educativas con menor rendimiento académico en I Ciclo, especialmente Sulá, Turrialba y San José Oeste.

2. Analizar los resultados académicos regionales para identificar patrones de bajo rendimiento y, en coordinación con supervisores y asesores pedagógicos, definir estrategias contextualizadas de mejora que atiendan las particularidades socioculturales, lingüísticas y emocionales de cada comunidad educativa.

2. Fortalecer el acompañamiento pedagógico mediante visitas técnicas periódicas, seguimiento continuo y asesoramiento especializado en lectoescritura, priorizando centros con mayores rezagos para garantizar intervenciones oportunas y diferenciadas.

3. Sistematizar y difundir las buenas prácticas regionales, promoviendo su réplica en zonas con contextos similares y consolidando redes de intercambio pedagógico que favorezcan el aprendizaje entre pares y la mejora continua de la mediación en lectoescritura.

4. Resguardar los tiempos pedagógicos y mejorar los ambientes de aprendizaje, asegurando que las horas destinadas a la lectoescritura no se vean interrumpidas y estableciendo mecanismos ágiles para canalizar recursos, donaciones o alianzas que contribuyan a mejorar las condiciones físicas, materiales y organizativas de las aulas.



5.2.8 Recomendaciones dirigidas al centros educativos y cuerpos docentes

1. Se recomienda implementar planes de refuerzo lector y escritor, especialmente durante el segundo semestre, priorizando a los estudiantes con calificaciones inferiores a 65 puntos y brindando acompañamiento individualizado. Para fortalecer las habilidades básicas, es fundamental promover la lectura guiada diaria, la escritura funcional y actividades lúdicas que desarrollen la conciencia fonológica, el vocabulario y la comprensión lectora mediante prácticas motivadoras y constantes.

2. Asimismo, se sugiere potenciar el trabajo colaborativo entre docentes del primer ciclo, a fin de compartir estrategias efectivas y asegurar la continuidad pedagógica entre años. El registro sistemático de evidencias de progreso permitirá orientar decisiones institucionales y re-actualizar los procesos de mejora continua.

3. Las pruebas comprensivas deben utilizarse como instrumentos diagnósticos, incorporando observaciones cualitativas que complementen el puntaje y permitan comprender avances y dificultades. Además, se recomienda crear escenarios de aprendizaje activos, combinando práctica, juego, dramatización, lectura compartida y escritura con propósito, utilizando recursos manipulativos o reciclables en contextos con recursos limitados.

4. Para garantizar la inclusión, se propone organizar el aula de manera flexible, incorporar la tutoría entre pares, la lectura colectiva y la corrección dialogada como estrategias que favorecen la participación y reducen el temor al error. De igual forma, se debe fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica, mediante preguntas abiertas, predicciones y conexiones con experiencias cotidianas.

5. Se felicita al personal docente participante en esta investigación por su compromiso y dedicación en la enseñanza de la lectoescritura. Sus prácticas —como la lectura guiada diaria,



la adaptación de estrategias, el uso creativo de materiales y el acompañamiento afectivo— demuestran que es posible generar aprendizajes significativos aun en contextos con limitaciones.

Se recomienda continuar fortaleciendo esta mediación pedagógica afectiva, junto con una retroalimentación formativa basada en el refuerzo positivo y la corrección respetuosa.

El trabajo realizado por los docentes evidencia que la vocación, la creatividad y la sensibilidad pueden transformar el proceso lector-escritor y marcar una diferencia real en la vida de la niñez del país.

Asimismo, se reconoce el esfuerzo constante del personal docente por renovar sus prácticas y mantener altas expectativas sobre el potencial de cada estudiante, contribuyendo así a una cultura escolar más inclusiva, motivadora y centrada en el aprendizaje.



Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). *Ley Fundamental de Educación, Ley n.º 2160*. Publicada en *La Gaceta* n.º 93 del 25 de abril de 1957.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_2160-1957.pdf?utm_source
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). *América Latina y el Caribe en PISA 2022: ¿Cómo le fue a la región?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2022-omo-le-fue-a-la-region.pdf>
- Bernal Ibarra, G. A. (2018). *Análisis documental de las metodologías de enseñanza*. *Revista Electrónica Desafíos Educativos (REDECI)*, 2(4), 38–53. <https://ciinsev.com/portal/modulo/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA4/03.pdf>
- Calzadilla Pérez, O. O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria*. Universidad Católica de Temuco. <https://www.researchgate.net/publication/321835943>
- Cáceres González, P. A., Martínez Naharro, S., & Serra Carbonell, B. (s. f.). *Orientaciones para la selección de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. Universitat Politècnica de València. <https://www.upv.es/contenidos/PAD/info/U01084973C.0.pdf>
- Contraloría General de la República. (2024). **Opiniones y sugerencias: Los servicios educativos del MEP ante un punto de inflexión habilitando la transformación de cara al futuro (DFOE-CAP-OS-00001-2024)**. <https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/docsweb/documentos/sala-prensa/boletines/2024/boletin-mep-01-08-2024.pdf>
- Dehaene, S. (2023). **El cerebro lector: Neurociencia de la lectura y la enseñanza de la lectura.** Siglo XXI Editores.



Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo:*

Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://camta-maulipas.edu.mx/libreria/files/original/41b1155932219e92794b09f9870ca0f1.pdf>

Duarte D., J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos,*

29, 97–113. Universidad Austral de Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

Francis Salazar, S. (2023). Análisis de la gobernanza y el proceso de macroevaluación en Costa Rica:

evolución, alcances y desafíos para promover la mejora del sistema educativo. Programa Estado de la Nación – CONARE. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/d1f167ad-2c08-4e0d-9457-289ddd1b22a4/content>

López Trejos, K. (2023). *Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el estudiantado del I ciclo del*

Centro Educativo Complementaria Cahuita, posterior al estado de emergencia de la COVID-19 durante el III trimestre del 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. Repositorio Institucional UNA.

<https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/37211b90-0538-4911-8709-305b87f6f5a4/content>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2013). *Programa de estudio de Español: Primer Ciclo de la*

Educación General Básica. Dirección de Desarrollo Curricular. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2014). *Programa de estudio: Educación preescolar. Ciclo ma-*

terno infantil. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programa-estudio/programa-preescolar.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2018). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes (De-*

creto Ejecutivo N.º 40955-MEP) [Reglamento]. *La Gaceta* N.º 242. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/reglamento-evaluacion-aprendizajes.pdf>



Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). *Programa de estudio de Español: I Ciclo de la Educación General Básica (actualización 2019)*. Dirección de Desarrollo Curricular.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2022). *La aventura de leer y escribir*.

<https://www.mep.go.cr/educatico/aventura-leer-escribir>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023a). *Guía para docentes de Español de primer año: Primer Ciclo, Educación General Básica*. Dirección de Desarrollo Curricular.

https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/guia_para_docentes_de_espanol_de_primer_ano_v3.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023b). *Orientaciones pedagógicas para la recuperación académica*. Dirección de Desarrollo Curricular. San José, Costa Rica. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/19-2023_orientaciones_pedagogicas_para_la_recuperacion_academica.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023c). *Pruebas comprensivas en el curso lectivo 2023*. Dirección de Desarrollo Curricular. San José, Costa Rica. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/20-pruebas_comprendivas_en_el_curso_lectivo_2023._v4.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023d). *Reforma al Reglamento de evaluación de los aprendizajes: Decreto Ejecutivo N.º 44226-MEP [Reglamento]*. Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ). https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=10345

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023e). *Buenas prácticas para la promoción de la permanencia y reincorporación educativa*. UNICEF y Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2023-03/buenas-practicas-promocion-permanencia-diagrama.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024a). *Lineamientos técnicos de evaluación para el aprendizaje*. Viceministerio Académico, Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de



Evaluación de los Aprendizajes. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/li-neamientos_tecnicos_evaluacion_para_el_aprendizaje_21-2-2024.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024b). *Resultados de las pruebas comprensivas 2024: I y II ciclos de la Educación General Básica*. Despacho del Viceministerio Académico, Dirección de Desarrollo Curricular. San José, Costa Rica. <https://ddc.mep.go.cr/documentos>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024c). *Circular DVM-AC-CIR-0010-02-2024: Lineamientos sobre la interpretación pedagógica de las pruebas comprensivas* [Circular]. Despacho del Viceministerio Académico.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024d). *Repetición en el sistema educativo costarricense, 2010–2024* [Archivo Excel]. Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Análisis Estadístico. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2025-10/RepeticionSistemaEducativoCostarricense2024.xlsx>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024e). *Informe 12-2024: Proceso de pruebas PISA*. Auditoría Interna. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-09/inf-12-2024-pruebasPISA.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024f). *BD Español y análisis 2024* [Base de datos]. Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE).

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2025). *Circular DVM-AC-CIR-0008-2025: Eliminación de pruebas comprensivas* [Circular]. Despacho del Viceministerio Académico. <https://es.scribd.com/document/931098499/Circular-DVM-AC-CIR-0008-2025-Rev>

Moyano Olaya, A., Ramírez Castaño, K., & Niño Díaz, L. (2024). *Alfabetización en la era digital: estrategias y desafíos para niños de 5 a 6 años*: Una revisión de la literatura. *Saber Ser*, 1(2), 18–35. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.19>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Costa Rica: Reporte nacional de resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo*



(ERCE 2019). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

(OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380244>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). **PISA 2022 Results (Volume IV): Factsheets – Costa Rica.** <https://www.oecd.org/pisa>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Resultados PISA 2022 en América.* OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>

Peñalosa Barriga, M. (2017). **Escenarios, saberes y sistemas de enseñanza aprendizaje y proyecto de aula.** Fundación Universitaria del Área Andina.

Portellano, J. A. (2019). **Neuropsicología infantil: desarrollo y trastornos del aprendizaje.** Editorial Síntesis.

Programa Estado de la Nación. (2025). *Décimo Estado de la Educación 2025.* Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/educacion/>

Rodríguez Vite, H. (2014). *Ambientes de aprendizaje.* *Ciencia Huasteca*, 2(4). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/1069/4776>

Solé, I. (1997). **Estrategias de lectura.** Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro>

Torres, R. M. (2010). **La alfabetización inicial y sus desafíos en América Latina.** UNESCO-OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>

UNESCO. Institute for Statistics. (2020). Marco global de competencia para la lectura: Primero a noveno AÑO. Montreal: UNESCO. Recuperado de <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/GPF-Reading-Spanish-version.pdf>

UNESCO. (2025). **Tablero de control para el ODS 4: Informe sobre el progreso hacia los puntos de referencia nacionales. Foco en la tasa de niños fuera de la escuela.** <https://doi.org/10.54676/OFMQ2457>



Vázquez Chaves, A. P. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): *Una oportunidad de aprendizaje para todos*. En CENAREC (Ed.), Camino a la inclusión (pp. 12–16). San José, Costa Rica: CENAREC. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/camino_a_la_inclusion-12-16.pdf

Nota: Algunos documentos del Ministerio de Educación Pública (MEP) corresponden a circulación interna y no cuentan con publicación oficial pública.



Anexos

Escuelas participantes

Figura 9. Vista exterior de la Escuela Bella Vista (Bribri, Talamanca, 2025).



Figura 10. Aula. Esc. Bella Vista



Figura 11. Mobiliario. Esc. Bella Vista





Figura 12. Vista exterior de la Escuela Cedral (León Cortes ,2025).



Figura 13. Rincón de lectura. Esc. Cedral



Figura 14. Cuaderno de español. Esc. Cedral.





Figura 15. Vista exterior de la Escuela Costa Rica (San José Central, 2025).



Figura 16. Aula. Esc. Costa Rica



Figura 17. Materiales de lectura

Esc. Costa Rica





Figura 18. *Vista exterior plantel de la Escuela Cuarros (Aguirre, Puntarenas, 2025).*



Figura 19. *Aula. Esc. Cuarros*



Figura 20. *Mobiliario. Esc. Cuarros*

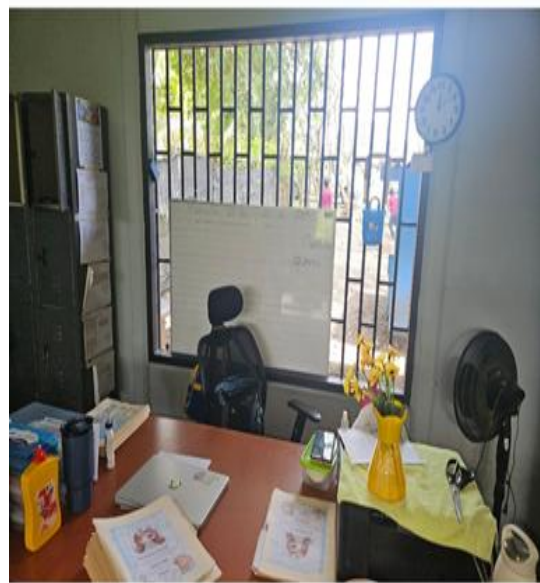




Figura 21. Vista exterior plantel Escuela Ignacio Durán Vega (Perez Zeledón, 2025).



Figura 22. Entrada Esc. Ignacio Duran Vega

Figura 23. Aula 1° Esc. Ignacio Durán Vega

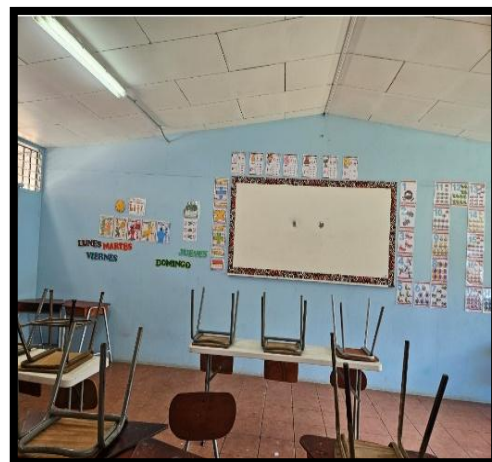




Figura 24. Vista exterior plantel de la Escuela Isla Chica (Los Chiles, Alajuela , 2025).



Figura 25. Aula para 1° Esc. Isla Chica

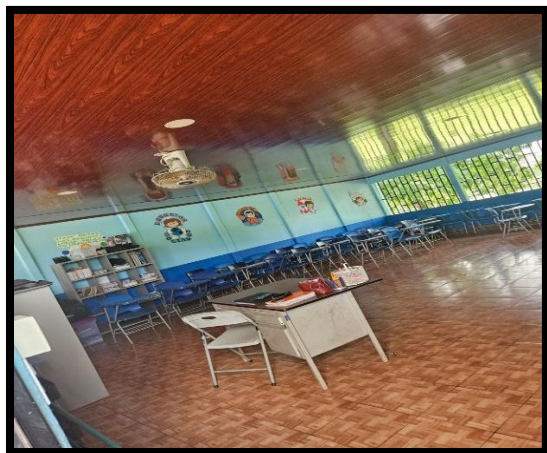


Figura 26. Rincón de Lectura.

Esc. Isla Chica

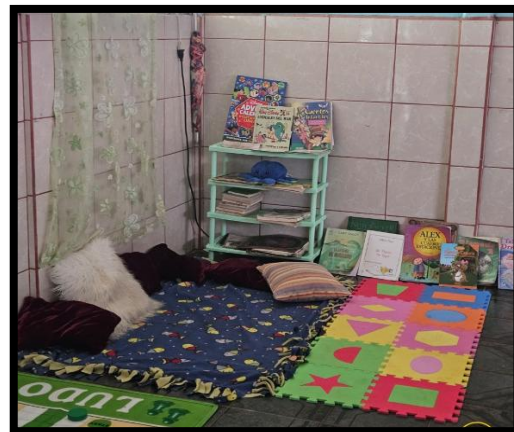




Figura 27. Vista interior plantel Escuela Neftalí Villalobos Gutiérrez (San Pablo, Heredia, 2025).



Figura 28. Entrada principal

Esc. Neftalí Villalobos Gutiérrez



Figura 29. Pizarra para 1°

Esc. Neftalí Villalobos Gutiérrez





Figura 30. Entrada principal. Escuela Omar Dengo (San José , Oeste, 2025).



Figura 31. Aula para 1°Esc. Omar Dengo



Figura 32. Pizarra para 1° Esc. Omar Dengo





Figura 33. *Entrada principal Escuela Salazar (Puriscal, San José , 2025).*



Figura 34. *Aula para 1° Esc. Salazar*

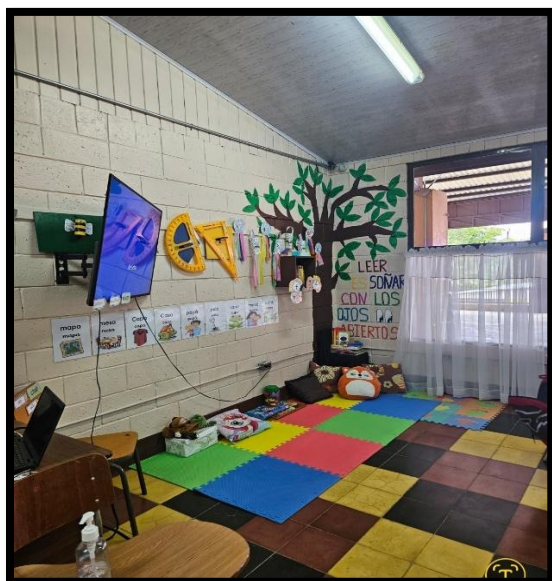


Figura 35. *Rincón de Lectura Esc. Salazar.*





Figura 36. *Entrada principal Escuela Zapotal (San Ramón ,Alajuela, 2025).*



Figura 37. *Aula de 1° Esc.Zapotal.*



Figura 38. *Rincón de lectura. Esc.Zapotal*





Figura 39. Niña desarrollando el proceso lector.

