



**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

## **Informe**

# **Análisis Comparativo de Factores que influyen en el Desempeño Escolar en sexto año.**



**Investigadora**

**Cristina Escalante Rivera**

**Noviembre, 2025**

372.21  
P171e

Escalante Rivera, Cristina

Análisis comparativo de factores que influyen en el desempeño escolar en sexto año / Ministerio de Educación Pública, Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional, Coordinación Regional, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa; Cristina Escalante Rivera. – 1a. ed. -- San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2025.

187 páginas; 21 cm.; peso 4,32 megabytes.

ISBN: 978-9977-60-626-2 (digital)

1. EDUCACIÓN BÁSICA 2. EDUCACIÓN PRIMARIA 3. RENDIMIENTO ESCOLAR 4. CONTROL DEL RENDIMIENTO ESCOLAR 5. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTES 6. COSTA RICA. I. TÍTULO.

## Tabla de contenido

<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I. Introducción.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Ubicación del tema.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Antecedentes .....</b>	<b>12</b>
1.2.1. Huelga sindical del 2018.....	12
1.2.2 Pandemia SARS-CoV-2 del 2019.....	13
1.2.3 Plan Integral de Nivelación Académica (PINA), 2022 al 2025 .....	15
1.2.4 Rezago escolar y el futuro del estudiantado costarricense. ....	16
<b>1.3 Justificación y viabilidad de la investigación .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4. Planteamiento del problema.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo II. Marco conceptual.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Rendimiento académico .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2. Rezago educativo .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Factores Determinantes del Rezago Educativo.....</b>	<b>25</b>
2.3.1.-Factores externos al centro educativo .....	25
2.3.2. Factores internos al centro educativo .....	27
2.3.3 Indicadores del rezago educativo.....	29
<b>Capítulo III. Metodología .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Enfoque y alcance de la investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Población de estudio .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3. Fuentes de información .....</b>	<b>49</b>
<b>3.4. Definición de objetivos de estudio, variables y/o categorías de análisis</b>	<b>49</b>
<b>3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....</b>	<b>52</b>
<b>3.6. Procedimiento de análisis de la información.....</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo IV. Análisis de resultados .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1.-Perfil de la población participante.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.-Factores relacionados al contexto comunitario.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3.-Factores relacionados al contexto de familiar .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.-Factores relacionados a las condiciones y características en el     estudiante .....</b>	<b>88</b>
<b>4.5.-Factores relacionados al centro educativo.....</b>	<b>114</b>
<b>4.6 Desafíos y recomendaciones por parte de los informantes.....</b>	<b>146</b>
<b>Capitulo V. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>159</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>183</b>

## Índice de tablas

Tabla 1 Histórico de los Resultados de las pruebas PISA de Costa Rica .....	18
Tabla 2 Aplicación diagnóstica de 2024, los resultados en primaria.....	33
Tabla 3 Detalle de muestra seleccionada de Centros Educativos .....	44
Tabla 4 Porcentaje de respuesta de la población participante en el estudio.....	46
Tabla 5 Principales problemáticas que se presentan en la comunidad donde residen, según opinión de las familias y estudiantado. ....	59
Tabla 6 Características del ambiente familiar que tienen mayor impacto en el rezago educativo de los estudiantes. Según directores (as) y personal docente. ....	67
Tabla 7 Manera en que se involucra a los padres de familia en el proceso de atención del rezago educativo. ....	71
Tabla 8 Materiales o recursos que dispone su hijo/hija/persona estudiante a cargo para apoyar el proceso educativo. Según familias. ....	75
Tabla 9 Percepción del rendimiento académico actual. Según las familias y el estudiantado... ..	92
Tabla 10 Buenas prácticas* implementan en el centro educativo que han ayudado a disminuir el rezago educativo. Según directores (as) .....	143
Tabla 11 Buenas prácticas* han identificado en el centro educativo que han ayudado a disminuir el rezago educativo. Según personal docente.....	145
Tabla 12 Principales acciones que podrían implementarse desde la escuela o desde el MEP para mitigar el rezago educativo del estudiantado. Según directores (as).....	148
Tabla 13 Principales acciones que podrían implementarse desde la escuela o desde el MEP para mitigar los efectos de factores externos en el rezago. Según personal docente.....	150
Tabla 14 Principales recomendaciones darían al centro educativo o al MEP para atender el rezago estudiantil o bajo desempeño del estudiantado. Según familias.....	151
Tabla 15 Principales recomendaciones darían al centro educativo o al MEP para atender el rezago estudiantil o bajo desempeño del estudiantado. Según estudiantado .....	151

## Índice de figuras

Figura 1 Pérdida de aprendizaje en años de escolaridad bajo un escenario pesimista/ debido a la extensión del cierre de los centros educativos, en países seleccionados de la región latinoamericana .....	11
Figura 2 Estrategias implementadas en el servicio educativo a partir de la pandemia .....	14
Figura 3 Áreas Estratégicas y acciones administrativas para la gestión de la nivelación académica .....	15
Figura 4 Relación entre marco de referencia y marco de especificaciones .....	30
Figura 5 Descripción de los niveles adoptados para el diseño y otros procesos relacionados con la implementación de la Prueba Nacional Estandarizada 2024. ....	31
Figura 6 Niveles de desempeño de las Pruebas Nacionales Estandarizadas, 2024. ....	32
Figura 7 Clasificación del Centro Educativo de Enseñanza General Básica (I y II Ciclos) de acuerdo con su matrícula.....	41
Figura 8. Muestra seleccionada de centros educativos .....	43
Figura 9 Población participante en el estudio.....	45
Figura 10 Distribución centros educativos participantes del estudio según las Pruebas Nacionales Estandarizadas. ....	48
Figura 11. Matriz operativa con objetivos, variables y/o categorías de análisis .....	50
Figura 12 Distribución de la muestra obtenida. Según edad y sexo .....	54
Figura 13 Cantidad de años de servicio en el MEP. Según directores (as) y personal docente. ....	55
Figura 14 Años de laborar en la institución actual. Según directores (as) y personal docente. ....	55
Figura 15 Información académica: grado, especialidad y grupo profesional de directores (as) y personal docente de los centros educativos consultados. ....	56

Figura 16 Grado académico y oficio al que se dedican las familias consultadas .....	57
Figura 17 Opinión de las familias y estudiantado si las condiciones de seguridad en la comunidad donde residen han afectado la asistencia o el desempeño educativo .....	61
Figura 18 Disponibilidad y tipo de programas, proyectos o actividades en la comunidad donde viven y que promuevan el bienestar infantil. Según opinión de las familias .....	62
Figura 19 Grado en que consideran que el entorno familiar de los estudiantes influye en su rendimiento académico. Según directores (as) y personal docente. ....	66
Figura 20 Frecuencia con que asisten a reuniones o actividades escolares. Según familias....	73
Figura 21 Frecuencia con que las familias han enfrentado dificultades económicas para disponer o acceder a los recursos necesarios (libros, cuadernos, conexión a internet, computadora, transporte, uniforme entre otros) para que su hijo/hija/persona estudiante a cargo pueda estudiar. ....	74
Figura 22 Frecuencia con que los padres/madres o encargados participan en labores escolares .....	77
Figura 23 Cantidad de tiempo (días y horas) y ocasiones en que las familias o encargados a apoyar o conversar sobre lo aprendido en la escuela o motivar en el proceso educativo. Según estudiantado y familias.....	78
Figura 24 Fomento de hábitos de estudio en casa. Según familias. ....	80
Figura 25 Actitud de su hijo/hija/persona estudiante a cargo hacia el estudio y las tareas escolares. Según las familias .....	82
Figura 26 Frecuencia dedica al estudio y estrategias utilizan con mayor frecuencia para estudiar y hacer tareas. Según Familias.....	83
Figura 27 Cantidad promedio de horas al día, que el hijo/hija/persona estudiante a cargo utiliza los siguientes aparatos electrónicos. según familias. ....	85
Figura 28 Opinión sobre el uso de teléfonos celulares, tablets o videojuegos y afectación en el desempeño académico. Según familias. ....	87
Figura 29 Problemas ha tenido para llegar a tiempo a clases, en lo que va del año. Según familias y estudiantado.....	89
Figura 30 Materias que presentan más dificultades*. Según perspectiva de las familias y estudiantado. ....	94
Figura 31 Materias que se perciben más fáciles*. Según perspectiva de las familias y estudiantado .....	96
Figura 32 Valoración del rendimiento académico en su trayectoria educativa. Según familias y estudiantado. ....	97
Figura 33 Nivel de importancia que le otorga al estudio. Según estudiantado .....	100
Figura 34 Nivel de acuerdo con diversas situaciones frente al estudio por parte del estudiantado. ....	101
Figura 35 Abordaje del estudiantado con respecto a diversas situaciones en clase.....	103
Figura 36 Principales características* que ha observado en los estudiantes de sexto año que presentan rezago educativo. Según el personal directivo.....	105
Figura 37 Principales características que ha observado en los estudiantes de sexto año que presentan rezago educativo. Según personal docente.....	107
Figura 38 Principales características que tienen las personas con bajas o malas notas. Según el estudiantado participante.....	108
Figura 39 Los tres principales factores* que inciden en que un estudiante presente rezago educativo en sexto año. Según la población en estudio .....	113
Figura 40 ¿Ha recibido capacitación para identificar y atender el rezago educativo? Según directores (as) y personal docente.....	116
Figura 41 Temas de capacitación sobre la atención del rezago educativo. Según directores (as) y personal docente.....	117
Figura 42 Grado en que el entorno del centro educativo influye en el rendimiento académico. Según directores (as) y personal docente.....	119
Figura 43 Principales aspectos* vinculados al centro educativo que contribuyen a que un estudiante tenga bajo rendimiento académico. Según población participante .....	120
Figura 44 Percepción del estudiantado con respecto a la violencia en el centro educativo. ...	125

<b>Figura 45 Nivel de acuerdo sobre diferentes situaciones relacionadas con el maestro o maestra de las materias básicas (español, matemáticas, estudios sociales y ciencias) *. Según el estudiantado.</b> .....	126
<b>Figura 46 Frecuencia con que el docente de las materias básicas (español, matemáticas, estudios sociales y ciencias) realiza las siguientes acciones dentro del proceso educativo*. Según las familias.</b> .....	128
<b>Figura 47 Tipo de seguimiento* que se da desde la dirección a los estudiantes con rezago educativo. Según directores (as)</b> .....	131
<b>Figura 48 Indicadores* utiliza para identificar el avance o estancamiento de un estudiante en condición de rezago. Según directores (as) y personal docente.</b> .....	132
<b>Figura 49 Tipo de apoyo* considera necesario por parte del MEP u otras entidades para mejorar la atención al rezago educativo. Según directores (as) participantes.</b> .....	135
<b>Figura 50 Opinión sobre el apoyo o la asesoría que brindan las instancias del MEP en temas relacionados con la atención del rezago educativo. Según directores (as)</b> .....	136
<b>Figura 51 Programas, proyectos o acciones específicos* tiene la escuela para atender el rezago educativo. Según directores (as), personal docente y familias participantes.</b> .....	137
<b>Figura 52 Nivel de eficacia de las acciones en la atención del rezago educativo. Según directores (as) y personal docente</b> .....	138
<b>Figura 53 ¿Cómo se asegura la escuela de que las estrategias implementadas para atender el rezago educativo sean inclusivas y equitativas para todos los estudiantes? * Según directores (as).</b> .....	140
<b>Figura 54 Estrategias pedagógicas* en el aula que implementa el personal docente para apoyar a los estudiantes con rezago educativo.</b> .....	142

## Lista de Abreviaturas

<b>ACEP</b>	Asociación de Centros Educativos Privados
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desarrollo
<b>CONARE</b>	Consejo Nacional de Rectores
<b>Ciepec</b>	Comisión Interinstitucional de Estándares de Calidad para Pruebas Estandarizadas de Alto impacto en el Contexto Académico y Profesional Costarricense
<b>CSE</b>	Consejo Superior de Educación
<b>DEIE</b>	Departamento de Estudios e Investigación Educativa
<b>DUA</b>	Diseño Universal para el Aprendizaje
<b>DGEC</b>	Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad
<b>DPI</b>	Dirección de Planificación Institucional
<b>DRE</b>	Dirección Regional de Educación
<b>GpRD</b>	Gestión para resultados en el desarrollo
<b>IDS</b>	Índice de Desarrollo Social
<b>IDPUGS</b>	Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano
<b>NDA</b>	Nivel de Desempeño Avanzado según las Pruebas Nacionales Estandarizadas
<b>NDB</b>	Nivel de Desempeño Básico las Pruebas Nacionales Estandarizadas
<b>MEP</b>	Ministerio de Educación Pública
<b>MIDEPLAN</b>	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>PEN</b>	Programa Estado de la Nación
<b>PINA</b>	Plan Integral de Nivelación Académica
<b>PISA</b>	Pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
<b>PROED</b>	Proeducación IAP
<b>RISA</b>	Red Integrada de Servicios de Atención
<b>SIRIMEP</b>	Sistema para la recopilación de información de la evaluación de los aprendizajes
<b>SNEA</b>	Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes
<b>STEAM</b>	Ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemática
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
<b>UPRE</b>	Unidad para la Permanencia Estudiantil

## **Presentación**

El presente trabajo aborda los diversos factores que influyen en el desempeño escolar, a partir de las percepciones de directores(as), docentes, familias, estudiantes y expertos en educación. Su propósito es comprender, desde una mirada integral, cómo los contextos comunitarios, familiares, personales y de centro educativo inciden en las oportunidades y barreras de aprendizaje, en dos grupos de estudiantes con diferentes niveles de desempeño según las Pruebas Nacionales Estandarizadas.

Superar las brechas entre las escuelas de NDA y NDB implica promover condiciones equitativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido la capacitación docente, la promoción del trabajo conjunto entre la comunidad educativa orientada a una cultura educativa basada en el bienestar, la participación y la corresponsabilidad, así como otras acciones de gestión administrativa que surgen a través del MEP, estas acciones son claves para garantizar un camino hacia una calidad educativa, inclusiva y equitativa. De esta manera a partir de los hallazgos se pretende brindar insumos que sean un punto de partida para fortalecer áreas de mejora y generar estrategias de intervención mediante acciones dirigidas a prevenir y mitigar el rezago estudiantil y por ende la exclusión del sistema del sistema educativo.

El desarrollo de este trabajo inició en marzo del 2025 y se suscribe dentro de un estudio con enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio-descriptivo complementado con la técnica de grupo focal a expertos de la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo, la Dirección de Vida Estudiantil y la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP. El fin es obtener información comparativa en cuanto a los factores que convergen en la dinámica del desempeño escolar entre escuelas del NDA y NDB según los niveles de desempeño en las Pruebas Nacionales Estandarizadas.

El informe está conformado por cinco capítulos: introducción, posteriormente se aborda el marco teórico en el que se destacan los tópicos más importantes en este tema, el

siguiente capítulo aborda la ruta metodológica que se siguió para el desarrollo del estudio y el capítulo cuatro corresponde al análisis de los resultados en el que se muestran los principales hallazgos y discusión de lo encontrado y finalmente, en el capítulo cinco se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

Natalie Pickering Méndez  
**Jefatura**  
**Departamento de Estudios**  
**e Investigación Educativa**

Yahaira Solís Chaves  
**Directora**  
**Dirección de Planificación**  
**Institucional**

## Capítulo I. Introducción

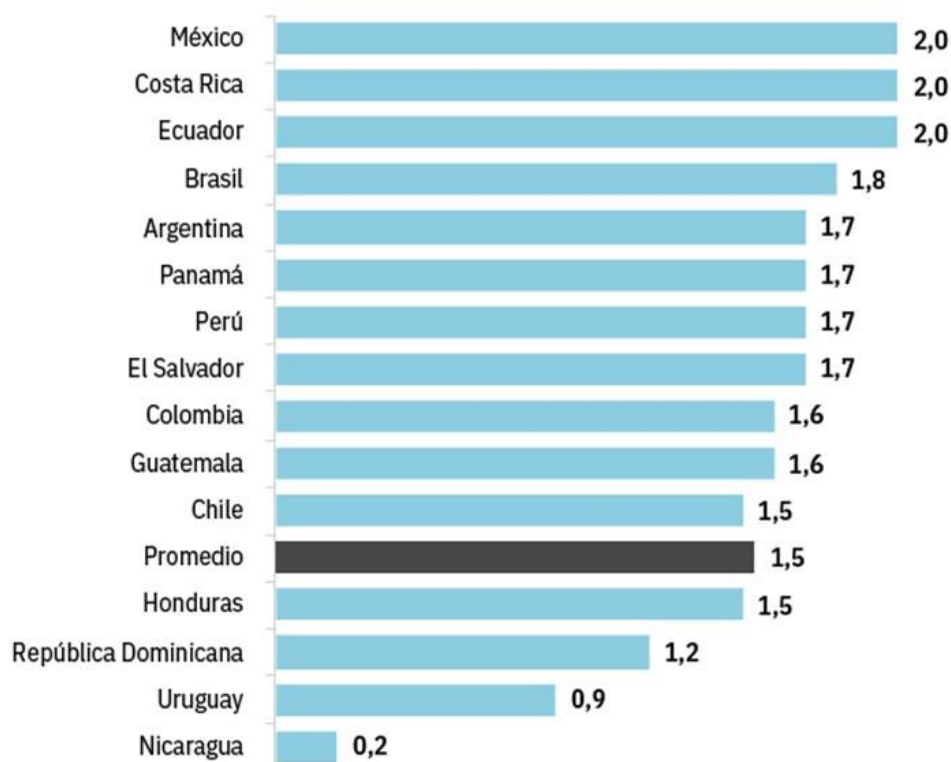
### 1. Ubicación del tema

En los últimos cinco años, Costa Rica ha enfrentado desafíos significativos en el ámbito educativo; como por ejemplo el rezago escolar, la desigualdad en el acceso, carencias en infraestructura educativa y calidad de la educación, entre otros. Estos desafíos son multifactoriales, lo cual hace que su comprensión sea una labor compleja, tanto de sus causas como de sus efectos.

Específicamente el rezago educativo no sólo afecta el desarrollo personal del estudiantado; sino que produce repercusiones en lo social y económico del país, ya que repercute en la permanencia y éxito educativo, lo cual es fundamental en la adquisición de habilidades para diferentes ámbitos como el laboral, perpetuando ciclos de pobreza, así como dificultando el progreso del país hacia un desarrollo económico equitativo y sostenible.

Ante este panorama, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha implementado diversas estrategias para mitigar los efectos de este rezago, incluyendo programas de apoyo escolar, capacitación docente y otras iniciativas, pese a esto, los resultados no han sido completamente satisfactorios. Según estudios recientes, como el realizado por el Banco mundial, Unicef y Unesco, Costa Rica se sitúa con al menos dos años de rezago escolar en relación con otros países de Latinoamérica, como se detalla a continuación:

**Figura 1 Pérdida de aprendizaje en años de escolaridad bajo un escenario pesimista/ debido a la extensión del cierre de los centros educativos, en países seleccionados de la región latinoamericana**



Nota: Estado de la Educación, 2023, p94.

Ante esta crisis educativa, que podría tener repercusiones especialmente graves para las poblaciones más vulnerables, resulta fundamental identificar los factores asociados. Comprender estos elementos permite obtener una visión más amplia del problema, facilitando una intervención asertiva, oportuna y pertinente. Ese análisis debe orientarse hacia los objetivos fundamentales del MEP en el desarrollo integral de las personas y la promoción de una sociedad costarricense caracterizada por la equidad social y el acceso equitativo a las oportunidades (MEP, 2025)

En este sentido, conocer como inciden los diferentes factores involucrados en el rezago estudiantil daría insumos para que el MEP refuerce sus políticas educativas y promueva soluciones innovadoras de cara a la cuarta revolución industrial y en favor de

mitigar los diferentes desafíos que se han presentado a lo largo de estos años. Por esta razón es que desde la Dirección de Planificación Institucional (DPI) se comunica la necesidad identificar y analizar, mediante un estudio, los factores asociados al rezago estudiantil en los últimos años y cuyo parámetro sean los resultados de las Pruebas Nacionales Estandarizadas.

Dichos insumos pretenden contribuir en la identificación y análisis de factores con mayor prevalencia en los contextos educativos y que requieren de atención, con el fin de orientar el camino hacia una toma de decisiones en favor de mitigar esta problemática, mediante la construcción de iniciativas específicas en áreas claves y que permitan avanzar en el tema de desempeño educativo.

## **1.2 Antecedentes**

La situación de la educación a nivel nacional ha sido afectada de manera importante por una serie de acontecimientos, que han generado un deterioro en la calidad del servicio y de los procesos educativos. En esa misma línea y para brindar datos que permitan entender la situación actual, se realizará un recorrido por las principales circunstancias que han incidido en el rezago del estudiantado:

### **1.2.1. Huelga sindical del 2018.**

Este evento surgió como protesta en contra de la reforma fiscal promovida por el gobierno y algunos partidos políticos. Dicho acontecimiento tuvo paralizado el curso lectivo por alrededor de 89 días y generó efectos que aún en la actualidad se siguen arrastrando, en especial para el sector más vulnerable de la población<sup>1</sup>, ya que según un estudio

---

<sup>1</sup> En este grupo se señala que nueve de cada diez padres expresaron que la huelga afectó, en algo o mucho, la educación de sus hijos (PEN, 2019).

realizado por el Programa Estado de la Nación (PEN, 2019), una gran mayoría de los hogares no tuvieron otras opciones para estar al día con el proceso educativo; es decir, al menos un 90% de los hogares no pudo invertir en tutorías durante ese periodo en que no se recibieron lecciones lo que significó un impacto negativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que, según este estudio, difícilmente ha podido ser revertido.

En esa misma línea según estimaciones del MEP, en primaria no se pudieron evaluar al menos 702 aprendizajes esperados, mientras que en secundaria fueron de 350. En respuesta el MEP generó iniciativas como por ejemplo modificaciones al Reglamento y Evaluación de los Aprendizajes, sin embargo, otros eventos sucedieron, como más huelgas, renuncia del ministro en ese momento, y la pandemia por Covid -19 (Castro, 2020).

### **1.2.2 Pandemia SARS-CoV-2 del 2019**

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en la educación primaria en Costa Rica, afectando a la comunidad educativa y a otros aspectos propios en la estructura del sistema educativo en general como, por ejemplo, formas en las que se brindaron los contenidos de los programas de estudios, mediación pedagógica, implementación de educación a distancia, entre otros.

Uno de los efectos más relevantes fue el cierre de los centros educativos<sup>2</sup>, como medida para proteger a la población estudiantil y evitar contagios, lo que generó la interrupción del curso lectivo, ya que no hubo una estrategia inmediata para solventar la continuidad de este. Sin embargo, posteriormente se elaboraron estrategias que se aplicaron gradualmente, siendo las principales la Estrategia “Aprendo en Casa”, la

---

<sup>2</sup> El cierre se inició el 17 de marzo de 2020 (MEP, 2021c). Entre 2020 y 2021, se reorganizó el calendario escolar, se implementó una estrategia de educación a distancia y, de forma paulatina, se retomaron las clases presenciales (Leitón, 2021).

“Estrategia Regresar” y el Plan de Integral de Nivelación Académica, de este último se hablará más adelante (MEP, 2021b).

**Figura 2 Estrategias implementadas en el servicio educativo a partir de la pandemia**



Nota: Resumen de estrategias implementadas en el servicio educativo a partir de la pandemia. MEP, 2021a, p. 8

Tanto la estrategia “Aprendo en Casa” como “Regresar” contenían lineamientos para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza- aprendizaje de todos los estudiantes bajo una modalidad educativa a distancia. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, se presentaron desafíos importantes, a saber, brechas digitales en ciertas zonas del país, ya que no se contaba con acceso a dispositivos o internet, o a otros materiales impresos o cuadernillos para continuar con el ciclo lectivo, lo que aumentó la desigualdad en el acceso a la educación, y la pérdida de contenidos académicos imprescindibles para el desarrollo y éxito del proceso académico a futuro. Sumado a lo anterior, parte del personal docente no

contaba con capacitación para realizar una mediación por medios virtuales, lo que replanteó el rol del docente de cara al siglo 21 (MEP, 2021a).

### 1.2.3 Plan Integral de Nivelación Académica (PINA), 2022 al 2025

El objetivo de este plan es abordar el rezago educativo causado por las interrupciones en los cursos lectivos de los últimos cuatro años debido a huelgas y la crisis sanitaria por la COVID-19, que han afectado el logro de los aprendizajes.

El plan incluye objetivos, áreas estratégicas y acciones para implementarse a corto, mediano y largo plazo, con el fin de nivelar los aprendizajes según los programas de estudio y la Política Curricular vigente.

**Figura 3 Áreas Estratégicas y acciones administrativas para la gestión de la nivelación académica**



Nota: MEP, 2022a. P.26

La elaboración del PINA consideró las opiniones de diversos grupos y lecciones aprendidas durante la pandemia (MEP, 2022a).

En el 2021, el MEP presentó los primeros datos relacionados con:

Los indicadores del aprendizaje esperado y sus respectivos criterios, los niveles de logro de los aprendizajes demostrados por la persona estudiante, las recomendaciones específicas para cada uno de los aprendizajes, así como el desempeño global alcanzado, el cual comprende tres datos: el nivel de logro final obtenido por la persona estudiante en la asignatura, la nota de cada asignatura y las recomendaciones específicas para continuar y mejorar el proceso de construcción de conocimiento. (MEP, 2022b, s.p)

Esta información fue capturada mediante el sistema informático SIRIMEP<sup>3</sup> y facilitó la entrega de 1.447.423 Informes descriptivos de logro en una población de 4561 centros educativos a nivel país.

Algunos de los hallazgos que derivan de la aplicación del PINA contenidos en el documento sobre la trayectoria del plan integral divulgado en enero del 2022, por prensa en el sitio oficial del MEP, muestran deficiencias en los aprendizajes esperados de las asignaturas de español (Lecto-escritura principalmente, ya que 33,2% del total de esta población no logró ubicarse en el nivel inicial) y en matemáticas, un porcentaje del estudiantado se ubicó en el nivel de logro avanzado (47,1%) (MEP, 2022b). Lo anterior permitió conocer el estado general académico a nivel nacional e impulsar la toma de decisiones para el logro de la nivelación académica.

#### **1.2.4 Rezago escolar y el futuro del estudiantado costarricense.**

Los eventos mencionados anteriormente son un duro golpe para la educación en el país, pues evidenció las falencias que el sistema educativo viene a arrastrando de años atrás, asimismo, las respuestas del gobierno, como las estrategias mencionadas y la

---

<sup>3</sup> Sistema para la recopilación de información de la evaluación de los aprendizajes (SIRIMEP), es un sistema web con una base de datos centralizada que, a partir del registro del proceso de evaluación de los aprendizajes, se obtienen datos en tiempo y forma respecto al desempeño del estudiantado (MEP, 2022b, s.p.)

incursión de contenidos curriculares en televisión y radio, fueron poco satisfactorias en cuanto a logros de aprendizaje esperados, principalmente en lectoescritura, así como de otros temas curriculares de I y II ciclo, según el estudio realizado por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) en el 2020 (Villalobos y Gaete, 2021)

Esto mismo es reafirmado por la Unicef, que percibe rezagos y un arrastre de condiciones desfavorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como problemas estructurales; a raíz de la pandemia, no resueltos, lo que impacta en el desarrollo social y económico del país, así como la inserción del estudiantado al mundo laboral (Unicef, 2021).

Al respecto, en el 2023 se divulgó el noveno Informe del Estado de la Educación, el cuál mostró información alarmante sobre el rezago escolar. La afectación se dio principalmente en estudiantes de primer año cuyas condiciones de desigualdad les dificultó alcanzar los aprendizajes esperados, este problema se identificó en conocimientos fundamentales en lecto-escritura y matemáticas lo que afecta la trayectoria educativa a futuro, como por ejemplo en el desempeño en otras materias STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemática), (Estado de la Educación, 2023).

Sumado a lo anterior, algunas variables implicadas en el rezago educativo en primaria se deben no sólo a los eventos mencionados anteriormente, sino también a múltiples problemas que se han arrastrado, como la desigualdad en el acceso y la calidad educativa, resultante de una infraestructura escolar deficiente, los recursos educativos limitados tales como: herramientas virtuales y capacitación docente insuficiente para hacer frente a esta problemática, o bien faltante de conocimientos sobre nuevas metodologías de enseñanza (Estado de la Educación, 2023).

Los resultados en las pruebas PISA<sup>4</sup> 2022, son evidencia de la trayectoria en la afectación de este rezago, ya que se puede observar cómo Costa Rica ha venido descendiendo en desempeño con respecto a lectura, matemáticas y ciencias a través del tiempo como se logra ver en el siguiente cuadro:

**Tabla 1 Histórico de los Resultados de las pruebas PISA de Costa Rica**

	2009	2012	2015	2018	2022
<b>Lectura</b>	443	441	427	426	415
<b>Matemáticas</b>	409	407	400	402	385
<b>Ciencias</b>	430	429	420	416	411

Nota: Informe de resultados de la OCDE de los ciclos de PISA 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022 como se citó en INFORME 12-2024. PROCESO DE PRUEBAS PISA, MEP, 2024a, p.6

Estas situaciones plantean la interrogante sobre el futuro de la educación costarricense, pues a pesar de que se logró mitigar parcialmente los efectos de estas crisis, no fueron suficientes para brindar un servicio de calidad, equitativo e inclusivo para la población estudiantil; por lo tanto, la educación dependerá de cómo el país incorpore las lecciones aprendidas resultantes de estos eventos, asimismo de replantear el rol de la educación y que se realicen transformaciones significativas con miras a la cuarta revolución industrial.

### 1.3 Justificación y viabilidad de la investigación

Los datos concretos sobre el impacto de la pandemia en la escolarización aún son limitados; pese a que algunas fuentes iniciaron desde el 2020 el proceso de proporcionar

---

<sup>4</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, por sus siglas en inglés PISA (Pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) es promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los países miembros y asociados. Esta prueba evalúa las competencias en cuanto al nivel alcanzado por los estudiantes en cuanto a conocimientos y capacidades esenciales para participar en la sociedad al momento de cumplir 15 años (MEP, 2025b)

información sobre la dirección y magnitud de los efectos de la pandemia y otros eventos en este ámbito. Lo que ha permitido contar con una visualización del fenómeno tanto a nivel internacional como nacional, pero que aún presenta limitaciones, ya que muestran tendencias generales y aún hoy, no hay certeza completa de los impactos a largo plazo, tal como lo menciona el estudio realizado por el Banco mundial en colaboración con la Unicef y Unesco, del 2020, denominado “Dos años después. Salvando a una generación” (Banco Mundial, 2020)

En Costa Rica los estudios que se han realizado han proporcionado información por ofertas educativas o en materias específicas donde se identifica el rezago (matemáticas o lectoescritura o ciencias), afectación según género (entre hombres y mujeres) o por zonas (GAM /Resto país), mostrando posibles variables como lo son aquellas que tiene que ver con restricciones en inversión educativa (como lo evidencio el Noveno informe del Estado de la Educación (2023), pese a esto, y que se reconoce que son recursos muy valiosos y aportan datos claves, se requiere de una visión profunda, integral y actualizada que contemple a la comunidad educativa en general, por ejemplo, de las familias y del estudiantado, de directores o bien de expertos en la materia.

En este sentido, para tener una visión integral del fenómeno, el presente estudio tuvo como objetivo identificar y analizar aquellos factores que contribuyen al rezago escolar en primaria. Para este fin, se indagó en las diferentes perspectivas que aporta la familia, el centro educativo, la comunidad y el estudiantado, los cuales que se detallaran más adelante en el capítulo de análisis de resultados.

A través de la consulta a dichos informantes se obtuvo información robusta, actualizada y crucial para determinar qué factores son los más importantes de atender y proponer insumos para detectar áreas de mejora y elaboración de estrategias eficaces en favor de brindar un servicio educativo óptimo para el beneficio del estudiantado.

En congruencia con lo anterior, se recolectó información de distintas fuentes documentales, para obtener la percepción teórica y un marco legal del fenómeno, se solicitó la colaboración de los centros educativos donde se realizó la consulta y se utilizó una metodología que incluye un diseño cuantitativo complementado con grupos focales a expertos en entidades claves como la Dirección de Desarrollo Curricular, la Dirección de Vida Estudiantil y la Unidad para la Permanencia Estudiantil (UPRE). El producto logrado brinda información valiosa para la toma de decisiones sobre cuáles son las áreas más necesitadas de intervención.

#### **1.4. Planteamiento del problema**

El MEP ha realizado propuestas para mitigar el rezago educativo, como las mencionadas en el apartado de antecedentes y que son evidencia de los esfuerzos que ha desarrollado esta entidad para garantizar un servicio educativo de calidad, equitativo e inclusivo y principalmente para superar los desafíos que se generaron a raíz de la pandemia y las huelgas. Pese a esto, una proporción significativa de estudiantes de primaria continúa presentando dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que incide en el éxito educativo esperado según la edad y el nivel que cursan.

Dicho rezago, según informes recientes (Estado de la Educación, 2023) se manifiesta en la falta de apropiación de habilidades elementales en áreas como la lectura, escritura y matemáticas, lo que genera a futuro limitaciones en el desarrollo integral del estudiantado y una desigualdad en el acceso de oportunidades educativas superiores, ofertas laborales, entre otros.

Es necesario aclarar que, el rezago escolar es un fenómeno multifactorial, es decir, está vinculado a elementos externos como socioeconómicos del hogar, comunitarios, etc., así como los que se atribuyen propiamente al sistema y al centro educativo, a saber, infraestructura educativa, formación docente, mediación pedagógica, gestión de programas

sociales, entre otros, incluso puede existir factores asociados a la condición emocional y psicológica del alumno con respecto al estudio, todo ello juega un papel muy importante en esta problemática.

En esa línea, y al ser un fenómeno multicausal, surge la necesidad de profundizar en esos factores asociados al contexto actual, por ejemplo ¿Qué factores relacionados a los entornos escolares y no escolares inciden en el rezago estudiantil en centros educativos con características o condiciones similares y qué medidas pueden tomarse en esta problemática?, Con las respuestas suministradas por la comunidad educativa se brinda información actualizada de primera mano, para identificar áreas prioritarias de atención y que contribuyan al trabajo que desde el MEP se está realizando en cuanto a mitigar esta problemática y al mismo tiempo favorecer la calidad, inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional.

## Capítulo II. Marco conceptual

A continuación, se brindará un esbozo de los principales elementos a considerar para comprender esta problemática en el contexto costarricense y que mediante la incursión en el campo se logre identificar los posibles factores que inciden y brindar insumos que generen iniciativas a manera de soluciones.

### 2.1 Rendimiento académico

La conceptualización de “rendimiento académico” puede ser variable dependiendo de la perspectiva de cada organización o autor, pero a grandes rasgos se asocia al logro de objetivos educativos y al desarrollo integral de los estudiantes. A continuación, se analizarán algunas de ellas:

Para Pérez Porto & Gardey, (2021, como se citó en Pivaque, E., Giler, P., Guerrero, D., Macías, J. 2022), el rendimiento tiene vinculación con la articulación entre los resultados obtenidos y los medios utilizados para lograrlo. En este sentido es un engranaje de diversos recursos, aptitudes, intereses, motivación y los logros a nivel académico, es la capacidad del estudiante para manifestar lo aprendido y está relacionado a diversos factores personales, contextuales y socioeconómicos.

Otros estudios, como el realizado por Moreno (2022), interpretan el rendimiento académico como la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos según objetivos o propósitos académicos preestablecidos, asimismo es el resultado del aprendizaje producido por la mediación pedagógica de un docente y originado en el estudiante. En otras palabras, es el resultado de un cúmulo de factores (Centro educativo, pedagógicos, psicosociales, familiares, entre otros) que actúan en y desde el individuo inmerso en el proceso educativo

Otros autores, destacan que el rendimiento puede definirse como esa capacidad del alumno para conseguir los objetivos del currículum académico, acorde con los niveles

establecidos en el sistema educativo en el que se encuentra inmerso (Lui et al., 2020; Olaya Villar et al., 2001; Ramírez-Vázquez et al., 2018 como se citó en Ramírez, Escobar, Beléndez, y Arribas, 2020).

Para Ramírez et al. (2020), estas metas se enmarcan en objetivos previstos que dependerán de lo que se quiera alcanzar o bien según las expectativas, es decir, en relación con la formación de la personalidad, con fines y principios para ejercer un comportamiento responsable, reflexivo y crítico, junto con otros, la adquisición de conocimientos (Ramírez et al. 2020)

Como se logra analizar, el rendimiento académico se refiere al desempeño de la población estudiantil en diversas áreas, no sólo en la adquisición de conocimientos sino de habilidades y competencias para la vida, donde el centro educativo como gestor, le promueve y facilita para una formación más integral; por ende, el rendimiento no sugiere únicamente lo sumativo, sino también que la persona estudiante sea capaz de poner en práctica ese conocimiento en diferentes contextos de su vida como establece la política educativa vigente: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (MEP, 2016).

La atención a las personas en situación de rezago educativo ha sido, y sigue siendo una cuenta pendiente para las autoridades educativas. No se puede soslayar esta problemática, ni se puede pretender erradicar esta situación con paliativos.

Adrián Fraustro Martín del Campo  
(como se citó en Martí & Uribe,  
2023, p. 207

## 2.2. Rezago educativo

El rezago educativo es un tema recurrente a nivel global, principalmente porque aún se adeuda por parte de los gobiernos una educación con altos parámetros de calidad que tenga el impacto positivo que se espera acorde con las demandas actuales en materia educativa, por tanto, debe ser una prioridad.

Al igual que el concepto de rendimiento educativo, este también varía en significados y

usos del término, así como autores, ya que tanto rendimiento como rezago tienen que ver con una idea multifactorial (Martí & Uribe, 2023)

Al respecto, el Estado de la Educación (2023) expone al rezago educativo en primaria como:

“un retroceso en los aprendizajes alcanzados respecto a cohortes estudiantiles anteriores, rezago en los niveles de habilidades requeridas para desarrollar procesos más complejos en el aula y elevados índices de pobreza de los aprendizajes hacia el final de la primaria” (Estado de la Educación, 2023, p.34)

Por tanto, el rezago escolar puede resultar en fracaso académico, ya que no se cumplen adecuadamente las metas educativas que se esperan.

Otra definición tiene que ver con “la condición de los niños y adolescentes que, aun yendo a la escuela, no adquieren los aprendizajes esperados según su edad y año escolar” (Vergara & Hevia de la Jara, 2018 como se citó en Proed, 2022, s.p.) 2022).

Es importante destacar que hay diferencia entre rezago educativo y rezago en los aprendizajes. La diferencia entre estas radica en que el primero considera si los estudiantes permanecen en el sistema escolar hasta completar la educación básica sin tener en cuenta si realmente estos aprendieron; mientras que el segundo se refiere a la calidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes centrándose no solo en si completaron el proceso educativo, sino en la forma en que la completaron (PROED, 2022). Ambos términos están interrelacionados y son necesarios para entender la complejidad de esta problemática; para efectos de este estudio se considerará el concepto rezago educativo, entendiendo que están asociados y que uno es consecuencia del otro.

## **2.3 Factores Determinantes del Rezago Educativo**

Como se ha abordado en otros apartados el rezago escolar en primaria es un fenómeno complejo de carácter multicausal que afecta al estudiantado de diversos contextos socioeconómicos, por tanto, conocer los factores que convergen en este fenómeno es de suma importancia para poder diagnosticar de manera asertiva y robusta dichos factores y que le permitan al MEP la obtención de insumos para elaborar estrategias adecuadas en favor de fortalecer una educación de calidad, equitativa e inclusiva, con el que garantizar un rendimiento académico óptimo, con el que la población estudiantil tengan las bases necesarias para su desarrollo integral, así como contribuir a la permanencia y éxito educativo.

En Costa Rica, dicha problemática ha sido objeto de diversas teorías y estudios, en los que se abordan múltiples factores que contribuyen a este fenómeno, desde aspectos individuales hasta estructurales, a continuación, se analizará algunos de ellos según sea el caso, externos (entornos no escolares) o internos al centro educativo (entornos escolares).

### **2.3.1.-Factores externos al centro educativo**

#### **2.3.1.1. Aspectos socioemocionales y problemas de aprendizaje del estudiante:**

La forma en las que el alumno o alumna adquiere los conocimientos puede influir en el éxito o fracaso académico, en ella residen componentes de carácter personal como, por ejemplo: cualidades intelectuales, actitudinales, aptitudinales, perspectivas o expectativas hacia el estudio, autoestima, autopercepción, rasgos de personalidad, estabilidad emocional, entre otras que están mediadas no sólo por componentes biológicos sino también contextuales o sociales (familia-centro educativo-pares). Cabe aclarar que, si bien

el rendimiento académico varía según estas características, no son los únicos determinantes (Ramírez et al. 2020).

Aunado a lo anterior, en un estudio realizado por Antamba, Salas y Rodríguez (2022), determinó que el desarrollo de hábitos de estudio influye en cierto grado en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que abonan a los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que les permite alcanzar un buen desempeño educativo. Cabe destacar que para instaurar estos hábitos debe existir cooperación y compromiso por parte de los padres de familia o encargados.

Por otro lado, los problemas de aprendizaje también inciden en el rendimiento académico y están atribuidos a desórdenes en el desarrollo cognoscitivo, de pensamiento, de comunicación y tiene que ver con aspectos biológicos o psicosociales. (Fonseca & Arroyo 2004), en síntesis y como se ha abordado en este apartado, es una integralidad de condiciones o características que influyen en el estudiantado para el logro de objetivos académicos.

#### **2.3.1.2. Aspectos familiares y socioambientales:**

En este rubro, el rendimiento académico está influenciado por el contexto socioeconómico y cultural de las familias. La forma en que los padres gestionan o participan en la crianza de sus hijos e hijas o el acompañamiento que le otorguen al proceso educativo juegan un papel muy importante en el éxito académico.

Para ampliar lo dicho anteriormente, Ruiz (2020 como se citó en Pivaque, Giler, Guerrero, Macías, 2022) expone lo siguiente:

El rendimiento escolar o académico está muy relacionado con el entorno en el que se desenvuelven las familias y los alumnos, para los jóvenes es importante analizar las percepciones sobre las valoraciones positivas o negativas que tienen sus familias sobre ellos, sus percepciones sobre el apoyo que les brindan y sobre sus padres.

Percepciones de las tareas, sus expectativas de futuro, su comunicación con los alumnos y su preocupación por ellos (P. 2736).

Como se ha expuesto en este apartado, la familia juega un papel crucial, ya que su influencia en la vida, el entorno y el desarrollo social de los hijos e hijas es determinante. Como estructura básica de la sociedad, facilita y replica las relaciones e interacciones en todas las etapas de la vida de los niños (Pivaque, et al, 2022).

Otro aspecto que se destaca es si el estudiantado proviene de un sector rural o urbano, así como de zonas con un índice de menor desarrollo social o si en las comunidades donde viven hay presencia de violencia, todo ello puede marcar una diferencia. Al respecto el Estado de la Educación (2023), destaca que la desigualdad educativa y socioeconómica puede influir en las oportunidades que tenga la población estudiantil en el estudio, un ejemplo son los niños de familias con bajos recursos económicos y culturales pueden tener un mayor riesgo de fracaso académico (Ramírez et. Al, 2020).

### **2.3.2. Factores internos al centro educativo**

#### **2.3.2.1 Centro educativo y ámbito pedagógico.**

Este se refiere a las dinámicas a lo interno del ambiente educativo, como lo señala Ramírez et al (2020):

Los componentes de tipo teórico y práctico para la transmisión de los elementos del currículum de una forma determinada, dependen de la experiencia educativa adquirida en la práctica y de la acumulación de información, fruto de la innovación metodológica (s.p.).

Con base a lo anterior, dichos componentes hacen referencia a modelos educativos y procedimientos que son parte de la mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así mismo se incluye el rol del docente con todo y su experiencia, conocimiento, actitudes, perspectivas, entre otras (Ramírez et al, 2020).

Aunado a lo anterior, se puede incluir en este rubro, que la formación y capacitación docente son pilares esenciales para superar los niveles de rezago escolar tal y como lo subraya el Estado de la educación (2023), el cuál detecto un estancamiento y debilidades en los procesos de capacitación, así como también, falta de acompañamiento a docentes y directores, lo que ha limitado las competencias claves para el trabajo en el aula.

Por otro lado, el clima educativo que exista dentro de los espacios escolares también se destaca, ya que un clima de aula positivo y un ambiente limpio, ordenado, con normas claras y en un marco de respeto, armonía, participación, apoyo, entre otros, genera unas condiciones óptimas para el aprendizaje. En este sentido, hay una relación positiva y significativa entre el clima del aula y el rendimiento del estudiantado, es decir, se logran resultados académicos altos en comparación con aquellas donde el clima de aula es negativo (Pastor & Yana, 2024).

Otro aspecto para subrayar y que es fundamental es el papel del estado, el cual puede incidir directa o indirectamente en diversos aspectos relacionados a brindar un servicio de calidad, equitativo e inclusivo; por ejemplo el estado de la Educación (2023) relaciona algunos resultados insatisfactorios en educación con la disminución de presupuesto que se ha dado en los últimos años, lo que ha impactado en la gestión de programas o planes sociales como becas o bien para dotar a los centros educativos de la infraestructura física y digital. Esto evidentemente afecta al estudiantado de mayor vulnerabilidad aumentando la desigualdad educativa.

El papel del estado en la creación de políticas educativas eficaces, financiamiento adecuado, infraestructura física y digital de calidad, y una atención integral al bienestar de

los estudiantes, puede crear un entorno que promueva el éxito académico; sin embargo, es esencial que las políticas sean flexibles y estén basadas en datos que permitan adaptarlas a las necesidades cambiantes de la sociedad, así como del estudiantado.

### **2.3.3 Indicadores del rezago educativo**

Evaluar correctamente el rendimiento académico implica un enfoque multifactorial. El MEP ha procurado tener insumos para obtener una panorámica de rendimiento académico en el país, no sólo a través de planes de nivelación como se abordó anteriormente en el apartado de antecedentes, sino también en la práctica docente en el aula, además tiene las Pruebas Nacionales Estandarizadas o las Pruebas PISA, entre otros. Adicionalmente hay organizaciones tanto nacionales como internacionales que realizan estudios y evaluaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo son el Estado de la Educación, el mismo MEP a través de las diferentes entidades como Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), Departamento de Análisis Estadístico, Dirección de Vida Estudiantil, Dirección de Programas de Equidad, entre otros, que dan los insumos necesarios para la toma de decisiones en cuanto a los ajustes a los programas de estudios o de las iniciativas de bien social, así como de evaluación académica, certificación de pruebas nacionales, entre otros.

Para efectos de este informe, se abordará uno de los principales parámetros para medir rezago escolar, como lo son las Pruebas Nacionales Estandarizadas para primaria las cuales están relacionadas con el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SNEA). Esta es una prueba que evalúa conocimiento, habilidades y otras destrezas que son aprendizajes esenciales en las asignaturas básicas de español, matemáticas, ciencias (biología, física y química), estudios Sociales y educación cívica. Dicha prueba tiene un marco de referencia y de especificaciones que da fundamento a la validez y confiabilidad de estas (DGEC, 2025c).

**Figura 4 Relación entre marco de referencia y marco de especificaciones**



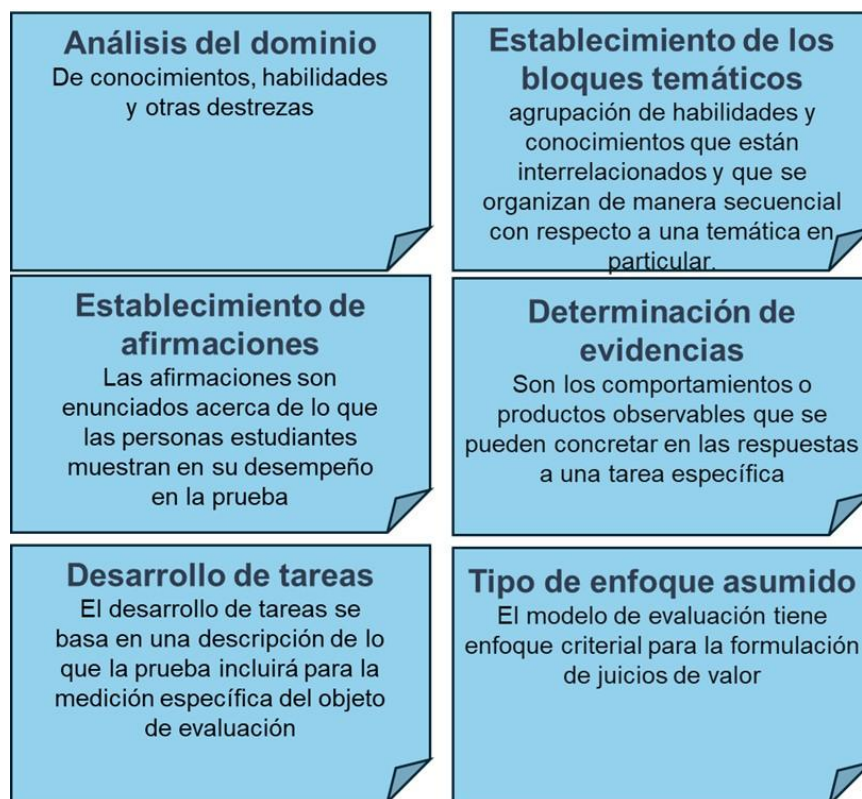
Nota: DGEC, 2025c, p.2

En primaria la prueba consta de componentes en cada materia que se evalúan según los enfoques y fundamentación teórica de los Programas de Estudio vigentes. Dichos componentes no sólo incluyen elementos de memorización, sino también de comprensión lectora, razonamiento lógico y aplicación de conocimientos adquiridos según corresponda (DGEC, 2025c).

Las pruebas en I y II Ciclo, específicamente en sexto año, tienen dos partes: una diagnóstica que se aplica en el primer semestre y funciona para conocer el estado de los aprendizajes del estudiantado y otra sumativa, que se aplica en el segundo semestre y es para que el estudiantado obtenga el Certificado de conclusión de la Educación General Básica en I y II Ciclo. Ambas pruebas son anuales y se aplican en dos formatos: digital y físico.

El modelo en el que se basa la prueba es centrado en evidencias, es decir, utiliza lo que el estudiantado dice, hace o realiza en contextos específicos para inferir su conocimiento, habilidades o logros (Mislevy et al., 2003 como se citó en DGEC, 2024). El modelo de evaluación contiene las siguientes características y procesos:

**Figura 5 Descripción de los niveles adoptados para el diseño y otros procesos relacionados con la implementación de la Prueba Nacional Estandarizada 2024.**



Nota: DGEC, 2024, p.5-8

El modelo de medición se basa en la Teoría Clásica de las Pruebas (TCT) que es:

El modelo asume que la puntuación empírica ( $X$ ) de una persona en una prueba consta de dos componentes: la puntuación verdadera de dicha persona ( $V$ ) y el error ( $e$ ) asociado a todo proceso de medición. De esta manera, el modelo matemático de esta teoría está dado por la ecuación:  $X = V + e$ . (DGEC, 2024, p.10-11)

Asimismo, utiliza la Teoría de respuesta a los ítems, la cual es:

la relación entre tal rendimiento y el conjunto de rasgos o aptitudes latentes se puede describir por una función estrictamente creciente llamada función característica del ítem o curva característica del ítem, la cual especifica que a medida que el nivel del rasgo aumenta, la probabilidad de obtener la respuesta correcta para el ítem también aumenta (DGEC, 2024, p11)

Adicionalmente, la confiabilidad y validez, se realiza por medio de una tabla de especificaciones, la cual operacionaliza el constructo y orienta con claridad el proceso evaluativo. Dichas tablas son sometidas a revisión y juzgamiento de los ítems por parte de equipos de asesores técnicos (nacionales y regionales) del MEP o bien expertos externos; asimismo, se hacen pruebas piloto.

En otros temas, la calificación de las pruebas se basa en tres niveles de desempeño, detallados a continuación:

**Figura 6 Niveles de desempeño de las Pruebas Nacionales Estandarizadas, 2024.**



Nota: DGEC, 2024, p. 14-15

Es importante destacar que para el 2025 se incluye una nueva categoría denominada “insuficiente”, la cual corresponde a aquellos casos en los que se da un

número reducido de respuestas correctas o de ítems contestados, es decir, que el estudiantado no logró evidenciar los conocimientos y habilidades básicas esperadas para concluir con la primaria. Asimismo, la población que se ubica en este rubro posee aprendizajes fundamentales pero que aún deben ser reforzados (DGEC, 2025)

Los resultados más recientes (2024), arrojaron los siguientes datos a nivel general, a saber:

**Tabla 2 Aplicación diagnóstica de 2024, los resultados en primaria**

Nivel	Español	Matemáticas	Estudios Sociales	Ciencias
Avanzado	28%	31%	30%	26%
Intermedio	31%	30%	26%	33%
Básico	41%	39%	44%	41%

Nota: MEP, 2024b. s.p.

Como se logra ver en el cuadro anterior, 6 de cada 10 estudiantes se posicionan entre los niveles intermedios y avanzado y 4 de esos 10 obtienen niveles básicos (MEP, 2024b); lo que significa que aún queda camino por recorrer para que una mayoría del estudiantado alcance el nivel de avanzado según los aprendizajes educativos esperados.

Las ventajas de las pruebas son variadas; entre ellas, permiten tener resultados comparables entre los diferentes centros educativos, según las ofertas educativas y regiones, lo que facilita tener los insumos para el monitoreo de la calidad educativa, así como también para obtener detalles del desempeño de cada uno de los estudiantes de acuerdo con el perfil de salida del nivel correspondiente según habilidades y conocimientos que se encuentran en los programas de estudio además que corresponde a un avance en el sentido que se fomenta una cultura de evaluación. Esta información contribuye a la detección de problemas de aprendizaje para posteriormente atenderlos.

Por lo tanto, los hallazgos obtenidos brindan a las autoridades información relevante para la tomar decisiones con base en evidencia para así, promover o ajustar políticas, asignar recursos o establecer áreas prioritarias de atención, entre otros.

Por otro lado, estas pruebas han tenido opiniones divididas, si bien es un parámetro de medición de la calidad educativa, expertos señalan desaciertos, como, por ejemplo, la presidenta de la Asociación de Centros Educativos Privados (ACEP), Eugenia Ovares Rodríguez, ha expresado que los resultados de las pruebas diagnósticas estandarizadas 2024 del MEP de Primaria carecían de validez y confiabilidad ya que se presentaron diversas inconsistencias durante su aplicación.

La ACEP manifiesta la preocupación por el proceso deficiente e improvisado que afectó a los estudiantes de sexto año de primaria que realizaron las pruebas. Entre las principales fallas que destacan se encuentra la falta de logística adecuada, la omisión de algunos estudiantes en los padrones, demoras en el acceso a las plataformas digitales, y problemas con las pruebas físicas, como la cantidad insuficiente de materiales; además, hubo fallos en el sistema informático, lo que impidió a algunos estudiantes completar las pruebas (ACEP, 2024).

Esta entidad también hace observaciones sobre el impacto psicológico negativo que estas pruebas generan en los niños y jóvenes, especialmente aquellos de centros educativos con calendario diferenciado, que no pudieron realizar las pruebas adecuadamente. La asociación propone al MEP delegar responsabilidades para asegurar un proceso diagnóstico educativo más efectivo y considera esencial priorizar el bienestar de los estudiantes.

Otros expertos como la Comisión Interinstitucional de Estándares de Calidad para Pruebas Estandarizadas de Alto impacto en el Contexto Académico y Profesional

Costarricense (Ciepec)<sup>5</sup>, y el Colectivo Mujeres por Costa Rica, se pronunciaron con respecto a que las pruebas carecen de utilidad diagnóstica y educativa, además que denunciaron que no se dio explicación sobre la metodología utilizada; esta entidad considera que no hubo justificación por parte del MEP, para la división dada a los niveles de evaluación

Algunas desventajas de las pruebas que han sido expuestas por entidades y expertos en materia educativa como las citadas, apuntan a problemas en la validez y confiabilidad, desigualdades o problemas de logística en la aplicación, por ejemplo, la forma de aplicación de la prueba, digital o presencial, falta de información, organización deficiente, entre otros, así como también el impacto psicológico en los estudiantes. Otro aspecto por considerar es que la prueba mide diversos componentes en cada asignatura, pero no profundiza sobre otros que, como se abordó al inicio del apartado, tienen que ver con el conjunto de factores externos como internos al centro educativo, por ejemplo, los psicoemocionales o socioeconómicos los cuales dan una visión integral para comprender el fenómeno del rezago escolar.

Por otro lado, en el último informe del Estado de la Educación (2025) en el capítulo 1, señala que el país atraviesa una “pobreza de las evaluaciones educativas estandarizadas” al analizar las pruebas nacionales estandarizadas aplicadas en 2023. En dicho informe se indica que menos del 25% de habilidades en matemáticas y español de primaria fueron evaluadas según el programa de estudios vigente, lo que compromete una evaluación educativa precisa en Costa Rica; adicionalmente se identifican problemas

- 
- Las personas que firmaron una petitoria al Consejo Superior de Educación (CSE) para el esclarecimiento con respecto al desarrollo de las pruebas diagnósticas, son profesionales de diferentes especialidades en materia educativa, por ejemplo, doctores en ciencias de la educación, currículo, máster en evaluación educativa, tecnología educativa, estadística, investigación, entre otros.

técnicos de las pruebas, a saber, cambios frecuentes del marco regulatorio, inestabilidad de la evaluación nacional, falta de un sistema de macroevaluación consolidado, entre otros.

## Capítulo III. Metodología

En este apartado se presentan los objetivos propuestos, las variables, las categorías de análisis, el método de investigación, las características de la encuesta, los criterios de selección de informantes, la recolección y procesamiento de datos, las consideraciones éticas y de rigurosidad; además, de los medios de divulgación de los resultados.

### 3.1. Enfoque y alcance de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo complementado con la técnica de grupo focal, asimismo, es de alcance exploratorio-descriptivo, dirigido a recopilar información sobre los principales factores externos (entornos no escolares) e internos (entornos escolares) a los centros educativos sobre el rezago escolar en primaria tomando como referencia los resultados de las Pruebas Nacionales Estandarizadas en su aplicación diagnóstica del 2024.

El estudio además se contiene elementos de un estudio comparativo no experimental de corte transversal, que permitió desvelar áreas claves de mejora y la prevalencia de patrones y posibles asociaciones relacionados al desempeño escolar, ya que lo que se pretendió es analizar diferencias y similitudes entre los centros educativos de la muestra. Para este fin, los estudios comparativos son una herramienta efectiva, no solo por sus descripciones y asociaciones que se desprenden de la realidad que analiza, sino también porque en las últimas décadas se han convertido en un recurso importante para diagnosticar problemas sociales, diseñar políticas públicas y como un referente para toma de decisiones (Piovani y Krawczyk, 2017).

Para Piovani y Krawczyk, (2017) la comparación se presenta como un paso esencial en cualquier método que se utilice para identificar las características, comportamientos y relaciones entre variables, ya que, a través de ella, se pueden determinar los estados de

dichas variables en los fenómenos de estudio, lo cual es necesario para avanzar en el análisis de las relaciones.

Es importante resaltar que la comparación no se limita a un tipo específico de procedimiento, es decir, tanto en el campo experimental (donde se busca identificar relaciones causales) en análisis estadístico en enfoque cuantitativos (correlaciones) o cualitativos (que se centran en la asociación), la comparación sigue siendo un componente esencial para interpretar y validar los resultados. Si bien los diseños experimentales (en los que se incluye los cuasiexperimentales) y no experimentales tienen características y aplicaciones distintas, también tienen un componente en común, que es la comparación. Nohlen (2013) y otros autores exponen lo siguiente:

La comparación tiene un rol fundamental tanto en la experimentación de las ciencias físicas como en los diseños cuasi-experimentales utilizados en las ciencias humanas. El análisis estadístico se hace fundamentalmente sobre la base de comparaciones; se acaba inevitablemente por comparar incluso en los estudios de caso (Fideli, 1998, p. 11-12 como se citó en Piovani y Krawczyk, 2017, p.826).

Para esta investigación se utilizó por tanto un diseño no experimental (no se contemplará un diseño experimental o cuasiexperimental) por cuanto no se pretendió manipular variables ni se realizó control sobre los grupos de población en consulta, sino la intención es lograr el registro de los fenómenos tal y como ocurren en su contexto natural, es decir, analizar la realidad tal y como es, sin intervención del investigador (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Dicho diseño no sólo permite obtener información valiosa sobre comportamientos o perspectivas de la población en su contexto natural, sino que además representan un costo económico y de duración menor.

### 3.2. Población de estudio

Según lo propuesto en el apartado anterior, la importancia de ahondar en dos realidades del contexto educativo, específicamente en las dinámicas que convergen en las casas de enseñanza de primaria con desempeño académico básico (NDB) y avanzado (NDA) según los resultados de las Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación diagnóstica del 2024, es crucial para entender la complejidad de los diferentes factores que influyen en el rendimiento académico; es decir, conocer estos escenarios propicia la identificación de elementos críticos internos o externos, así como buenas prácticas que funcionan como oportunidades de mejora y así brindar un análisis más profundo y proporcionar información valiosa con respecto a qué sucede en estos centros educativo cuyas características son similares, pero que tienen rendimiento académico distinto. Los hallazgos obtenidos benefician a la administración para orientar acciones o estrategias educativas en favor de la calidad educativa y promover una educación más equitativa e inclusiva.

Por tanto, para la selección de los centros educativos se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que fue necesario que la población en consulta tenga características que permitan la comparación (Hernández González (2021). En esa línea se detallan los criterios de inclusión que permitirían conocer esos contextos educativos:

**1.-Resultados de Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación Diagnóstica:** se consideró estos insumos para identificar y seleccionar los centros educativos en todo el país que hayan obtenido los mayores porcentajes en el nivel de desempeño avanzado, en relación con los CE que obtuvieron un nivel de desempeño básico en dichas pruebas al 2024.

Cabe aclarar que para el momento en que se realizó y se aprobó el anteproyecto por parte de la DPI, los datos de las pruebas sumativas 2024 y las pruebas diagnósticas 2025, aún no habían sido publicadas, por lo cual, para la selección de los centros educativos se realizaron con base a lo disponible, es decir, las pruebas diagnósticas 2024. Sin embargo, para este informe se actualiza la tabla de detalle de muestra seleccionada de Centros Educativos con los datos más recientes al 2024 y 2025.

**2.-Contexto Socioeconómico y zona geográfica:** Se seleccionó los centros educativos que estén ubicados en un distrito o cantón con un contexto socioeconómico similar, según el Índice de Desarrollo Social (IDS)<sup>6</sup> de MIDEPLAN del 2023, para analizar que la diferencia de rendimiento no sea exclusivamente por razones socioeconómicas y explorar otros factores. Para la escogencia de dichos centros educativos se identificaron aquellos que se ubicaran en áreas de mayor desarrollo y según los quintiles IV y V<sup>7</sup> en el IDS.

Esto por cuanto, según establece MIDEPLAN (2023), estos cantones y distritos, tiene mejores condiciones, es decir, mayor densidad poblacional, debido al mejor acceso a servicios y empleo, además poseen una gran diversidad sociocultural.

Con base a lo anterior, se tomó en cuenta la inclusión de escuelas de zonas similares ya sea urbano o rural según la clasificación del IDS distrital y cantonal, lo que

---

<sup>6</sup> El contenido del Índice de Desarrollo Social (IDS) se refiere a que la población tenga posibilidades a acceder y disfrutar de un conjunto de derechos básicos, que se agrupan en cinco dimensiones: Económica, participación electoral, Salud, Educación y seguridad. Específicamente en educación se toman en cuenta la disponibilidad y el adecuado acceso de la población a los servicios de educación y capacitación que favorezcan un adecuado desarrollo del capital humano, a saber: infraestructura educativa (electricidad, agua, aulas en mal estado), programas educativos especiales (segundo idioma e informática), escuelas unidocentes, rezago educativo en primaria y cobertura en secundaria (MIDEPLAN, 2023, p.20-21)

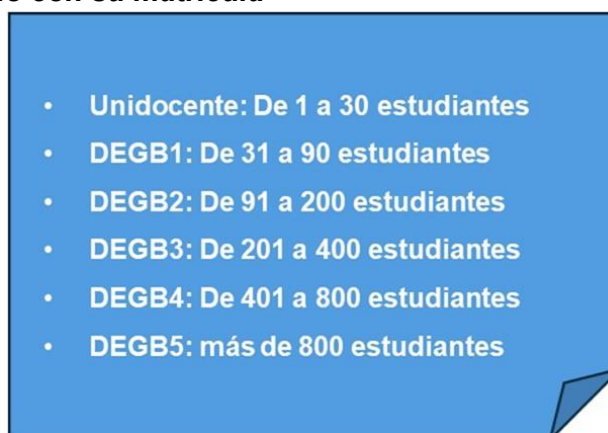
<sup>7</sup> Percentil que se obtiene a la hora de dividir la cantidad de datos en cinco subgrupos. I Quintil representa los valores que se concentran del 0 al 20% (inclusive), II Quintil valores que se concentran del porcentaje superior al 20% hasta el 40% (inclusive), III Quintil valores que se concentran del porcentaje superior al 40% hasta 60% (inclusive), IV Quintil valores que se concentran del porcentaje superior al 40% hasta el 80% (inclusive) y V Quintil valores que se concentran del porcentaje superior al 80% (MIDEPLAN, 2023, p. 54). Lo que significa que a mayor porcentaje tienen mejores condiciones.

permitió una comparación más justa y equilibrada por ubicación geográfica y posibles factores asociados con ella.

**3.-Tipo de Dirección (cantidad de estudiante que atienden)** para garantizar una comparación más equitativa y realista de las condiciones en estos centros educativos se realizó la selección según la cantidad de matrícula, ya que esto puede ser un factor importante, por cuanto este es un criterio para la asignación de recursos humanos o económicos, así como infraestructura y otros servicios que se puedan brindar según cada tipo de centro educativo<sup>8</sup>.

En el MEP según la resolución MEP-2005-2024 (2025), la clasificación de centros educativos es la siguiente:

**Figura 7 Clasificación del Centro Educativo de Enseñanza General Básica (I y II Ciclos) de acuerdo con su matrícula**

- 
- Unidocente: De 1 a 30 estudiantes
  - DEGB1: De 31 a 90 estudiantes
  - DEGB2: De 91 a 200 estudiantes
  - DEGB3: De 201 a 400 estudiantes
  - DEGB4: De 401 a 800 estudiantes
  - DEGB5: más de 800 estudiantes

Nota: MEP, 2023, p.21, con información tomada de la Resolución MEP 2005-2024, 2024c.

---

<sup>8</sup> Según la resolución 27-28 MEP- 2017, estable “Que considerando los aspectos que tienen que ver con la magnitud de la matrícula, su comportamiento histórico, así como los otros elementos que determinan las condiciones en que se puede prestar el servicio educativo y, por tanto, refieren a la capacidad real de ofrecer un servicio educativo de calidad -como son las limitaciones de infraestructura, los recursos financieros en el personal asignado a cada institución educativa- se considera necesarios implementar los nuevos rangos de matrícula” (2017, p.1). Adicionalmente, Según Reglamento de la ley N.º 6746, en el Artículo 3 que los recursos financieros se otorgaran en forma proporcional a la matrícula de las instituciones que administren las respectivas Juntas (Reglamenta Ley Fondo Juntas Educación y Administrativas Oficiales Reglamento de la Ley N.º 6746 del 20 de abril de 1982.

Con el fin de contar con mayor participación de estudiantes de sexto año, se eligió aquellos centros educativos cuya matrícula tenga un rango superior a 800 estudiantes, es decir, DEGB5.

Adicionalmente, es importante aclarar sobre los aspectos de exclusión en la muestra, es decir, las razones por las que no se abordó en otros centros educativos. Se excluyó aquellos centros educativos cuya información es ambigua o poco clara en los nombres de los centros educativos según los documentos consultados para la selección de la muestra, además de aquellas escuelas que tienen condiciones distintas o especiales en el servicio que brindan o en su estructura organizativa como las unidocentes o bien las escuelas laboratorio e indígenas; asimismo se excluyó los centros educativos privados, ya que estos presentan características diferentes en infraestructura, currículo con variaciones, mediación pedagógica, entre otros.

Como se muestra a continuación, se procuró seleccionar, conforme a los criterios de inclusión y exclusión, aquellas escuelas que presentaron un alto porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño "Avanzado" en las Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación Diagnóstica 2024, así como también aquellas que registraron datos relevantes en el nivel "Básico". Asimismo, con el fin de facilitar la comparación, se procuró que las escuelas seleccionadas fueran del tipo de DEGB5 y que, según los porcentajes obtenidos en el IDS 2023, se ubicaran en las áreas de mayor desarrollo relativo, específicamente en los quintiles IV y V. Además, se consideró que estuvieran localizadas en el mismo cantón o distrito y que fueran atendidas por la misma Dirección Regional de Educación (DRE), según correspondiera, a saber:

**Figura 8. Muestra seleccionada de centros educativos**

<u>Centros Educativos</u>	<u>Nivel desempeño básico</u>	<u>Nivel desempeño avanzado</u>	<u>Cantón</u>	<u>Clasificación Tipo de Dirección</u>	<u>Clasificación IDS 2023</u>	<u>DRE</u>
• República de Panamá	21.6%	41.0%	Desamparados	DEGB5	Área de mayor desarrollo	Desamparados
• José Trinidad Mora Valverde	27.4%	30.9%				
• Porfirio Brenes Castro	18.0%	46.4%	Moravia	DEGB5	Área de mayor desarrollo	San José Norte
• José Rafael Araya Rojas	23.9%	31.7%				
• José Cubero Muñoz	19.5%	41.0%	Goicoechea	DEGB5	Área de mayor desarrollo	San José Norte
• Pilar Jiménez Solís	35.8%	26.2%				
• Fidel Chaves Murillo	18.4%	41.5%	Belén	DEGB5	Área de mayor desarrollo	Heredia
• España	33.9%	28.6%				
• Rafael Moya Murillo	17.6%	40.8%	Heredia	DEGB5	Área de mayor desarrollo	Heredia
• La Aurora	39.5%	23.3%				

Nota: Elaboración propia, 2025.

A continuación, se brinda más detalle sobre los centros educativos seleccionados:

**Tabla 3 Detalle de muestra seleccionada de Centros Educativos**

Centro educativo	República de Panamá	José Trinidad Mora Valverde	Porfirio Brenes Castro	José Rafael Araya Rojas	José Cubero Muñoz	Escuela Pilar Jiménez Solís	Fidel Chaves Murillo	España	Rafael Moya	La Aurora
<b>Tipo de dirección</b>										
	DEGB 5									
<b>Niveles de rendimiento según las Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación Diagnóstica 2024.</b>										
Básico	21.6	27.4	18.1	24.0	19.6	35.8	18.5	33.9	17.6	39.5
Intermedio	37.3	41.7	35.5	44.3	39.4	38.0	40.0	37.4	41.6	37.3
Avanzado	41.0	30.9	46.5	31.8	41.0	26.2	41.5	28.7	40.8	23.3
<b>Niveles de rendimiento según las Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación Sumativa 2024</b>										
Básico	18.98	17.77	22.37	22.95	18.07	30.10	18.81	27.35	23.48	30.82
Intermedio	44.23	42.56	39.47	32.19	40.55	37.50	34.96	40.27	38.34	40.73
Avanzado	36.79	39.67	38.16	44.86	41.39	32.40	46.24	32.38	38.18	28.45
<b>Niveles de rendimiento según las Pruebas Nacionales Estandarizadas. Aplicación Diagnóstica 2025</b>										
Insuficiente	0.26	0.27	--	--	--	--	1.9	--	--	--
Básico	32.91	33.78	29.44	38.43	31.32	41.25	19.02	27.34	26.33	36.34
Intermedio	35.97	35.11	33.88	30.60	33.95	31.25	29.62	36.87	31.42	42.15
Avanzado	30.86	30.84	36.68	30.97	34.73	27.50	49.46	35.79	42.25	21.51
<b>Ubicación geográfica</b>										
Provincia	San José		San José		San José		Heredia		Heredia	
Cantón	Desamparados		Moravia		Goicoechea		Belén		Heredia	
Distrito	San Antonio	Desamparados	San Vicente	Mata de plátano	Guadalupe	La ribera	San Antonio	Heredia	Ulloa	
Regional	Desamparados		San José Norte				Heredia			
Circuito	1	7	5	4	2	1	7	7	1	7
<b>Clasificación según Índice de Desarrollo Social 2023</b>										
Valor IDS*	84.81	79.79	86.77		84.40	81.97	88.68	84.15	85.69	81.95
IDS 2023**	84.8	79.8	86.8		84.4	82.0	88.7	84.1	85.7	82.00
Puntaje según	Áreas de mayor desarrollo relativo									

componentes del IDS									
Salud	83.2	81.2	89.3	92.3	82.7	81.9	86.8	86.2	88.7
Participación Electoral	61.6	51.4	67.6	55.9	51.9	74.4	73.9	56.4	52.2
Seguridad	91.4	87.7	94.5	95.9	86.5	85.5	89.4	79.9	89.4
Educación	88.9	90.2	80.5	77.8	95.1	91.3	72.2	96.5	77.8
Económico	68.6	62.2	71.5	70.9	62.6	72.4	71.2	67.3	71.1
Ubicación según los Quintiles en el IDS 2023.	V (Áreas de mayor desarrollo relativo)								

Nota: Elaboración propia, 2025.

\* Índice de Desarrollo Social Distrital 2023 según posición, población, extensión y densidad. MIDEPLAN, 2023.

\*\* IDS 2023 por dimensiones y características, según cantón y distrito. 2023. MIDEPLAN, 2023.

Por otro lado, al ser este un fenómeno multifactorial y con el fin de obtener información integral y significativa se consultó a la comunidad educativa, a saber:

**Figura 9 Población participante en el estudio**



Nota: Elaboración propia, 2025.

Posteriormente a la recolección de la información se obtuvo el siguiente porcentaje de respuesta según cada población participante en el estudio:

**Tabla 4 Porcentaje de respuesta de la población participante en el estudio**

	Directores		Docentes de las materias básicas		Familias de estudiantes de sexto año		Estudiantes sexto año	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<b>I.E.G.B. República De Panamá</b>	1	10%	3	7%	29	8.6%	47	8%
<b>José Trinidad Mora Valverde</b>	1	10%	5	12%	52	15.4%	71	12%
<b>Porfirio Brenes Castro</b>	1	10%	6	15%	43	12.8%	64	11%
<b>U.P.E. José Rafael Araya Rojas</b>	1	10%	4	10%	50	14.8%	49	8%
<b>José Cubero Muñoz</b>	1	10%	4	10%	19	5.6%	75	12%
<b>Escuela Pilar Jiménez Solís</b>	1	10%	4	10%	40	11.9%	63	10%
<b>Fidel Chaves Murillo</b>	1	10%	4	10%	8	2.4%	49	8%
<b>España</b>	1	10%	2	5%	16	4.7%	33	5%
<b>Rafael Moya Murillo</b>	1	10%	5	12%	42	12.5%	95	16%
<b>La Aurora</b>	1	10%	4	10%	38	11.3%	62	10%
<b>Total</b>	10	100%	41	100%	337	100%	608	100%

Nota: Elaboración propia, 2025

Como se logra observar en la tabla anterior se obtuvieron datos-absolutos y relativos- de cuatro grupos claves: directores, docentes, familias y estudiantes, en diez instituciones distintas, con el fin de identificar la participación de cada población y reconocer patrones en lo referente a variables relacionadas con los factores que influyen en el desempeño escolar en sexto año del sistema educativo costarricense.

En términos generales, se observa una distribución equitativa en el caso de los directores, representando un 10% del total por cada institución, lo que garantiza una cobertura uniforme de las voces administrativas en todas las escuelas en consulta. Cabe destacar que según lo mencionado por el personal docente en cada centro educativo atienden entre alrededor de dos grupos de sexto año (68% NDA, 42% NDB), excepto que

en el NDB se atiende un grupo por docente (27% NDA, 58% NDB) con un promedio de 21 a 30 alumnos por grupo -77% NDA, 58% NDB-. siendo mayor en el NDA. En el NDB, un 37% atiende grupos de menos de 20 estudiantes en relación con el NDA que reporta un 23% en el mismo rango de cantidad de estudiantes.

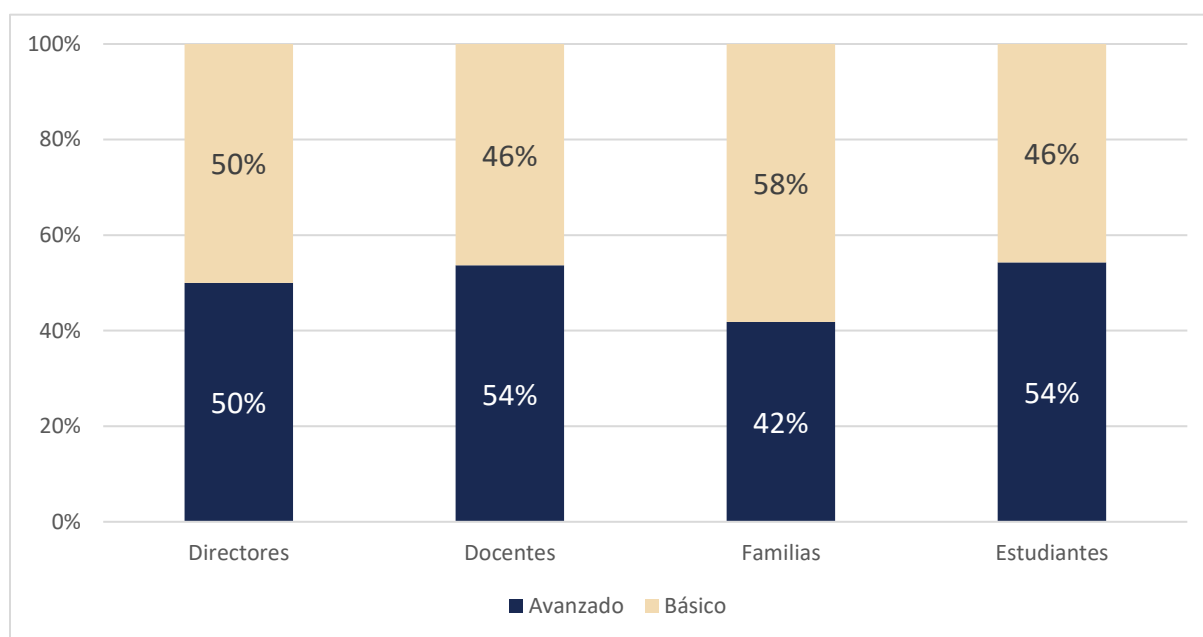
Con respecto a los docentes, la participación fue variable, sin embargo, se logró 41 respuestas de 45 docentes reportados de las materias básicas en total. En la escuela Porfirio Brenes Castro hubo mayor número de respuestas obtenidas, seguido de la José Trinidad Mora Valverde y la Rafael Moya Murillo. Cabe aclarar que estas variaciones están relacionadas con el tamaño de la planilla docente en cada centro educativo o bien de acuerdo con la disponibilidad de dichos informantes para llenar el instrumento enviado. Aunado a lo anterior, cada docente de estas escuelas atiende al menos dos grupos, característica que se presenta en mayor medida en las escuelas de nivel avanzado, 68% en contraste con un 42% de las escuelas de nivel básico; en ambos casos dichos docentes atienden a sólo grupos de sexto año.

Las familias por su parte muestran una mayor heterogeneidad. Las escuelas José Trinidad Mora Valverde, la U.P.E. José Rafael Araya Rojas y Rafael Moya Murillo fue donde se obtuvieron una mayor cantidad de respuestas, en contraste con la Fidel Chaves Murillo y España donde se mostró una participación más baja. Estas diferencias pueden relacionarse con el tamaño de la población o bien al nivel de interés de participar en el estudio.

En cuanto al estudiantado de sexto año consultado se presentó variaciones como por ejemplo la escuela Rafael Moya Murillo quién destacó como la institución con mayor cantidad de estudiantes participantes mientras que España tuvo la menor participación. Cabe aclarar que esto puede deberse al tamaño de matrícula de cada centro, así como de la apertura o interés de las familias a que el estudiantado participará en la aplicación del instrumento, ya que, en este caso, se requirió del consentimiento informados de las personas encargadas de los menores de edad.

En esa línea y con el objetivo de realizar comparaciones entre los niveles de rendimiento según las Pruebas Nacionales Estandarizadas en cuanto al criterio Avanzado y Básico, se obtuvo la siguiente distribución:

**Figura 10 Distribución centros educativos participantes del estudio según las Pruebas Nacionales Estandarizadas.**



Nota: Elaboración propia, 2025.

En la figura 14, Los resultados muestran, que se obtuvo mayor cantidad de respuestas de docentes y estudiantes de escuelas del nivel avanzado, mientras que de parte de las familias participantes se logró un porcentaje considerable en el nivel básico de desempeño. Los directores, por su parte, se distribuyeron de manera igualitaria entre ambos niveles.

Por otro lado, se logró obtener información de expertos del Ministerio de Educación, cuatro funcionarios de cada una de las tres instancias, a saber: la Unidad para la Permanencia Educativa, de la Dirección de Vida Estudiantil, (específicamente del Departamento de Salud y Ambiente, Departamento de Convivencia Estudiantil, Departamento de Orientación Educativa y vocacional) y finalmente de asesores de las

materias básicas (ciencias, matemáticas, español y estudios sociales) del Departamento de I y II Ciclos de la Dirección de Desarrollo Curricular.

### **3.3. Fuentes de información**

Para efectos de este estudio se recurrió a fuentes de información secundarias para conformar el marco normativo y conceptual en el fenómeno del rezago escolar tanto a nivel nacional como internacional, algunos de estos son informes sobre las Pruebas Nacionales Estandarizadas, Pruebas Pisa, bibliografía especializada para conceptualizar y ahondar teóricamente los factores que inciden en esta problemática, entre otros y que han sido abordados en los diferentes apartados en este informe.

Adicionalmente se trabajó con fuentes de información primaria, es decir, aquellos insumos que se extraen directamente de los actores involucrados en dicho fenómeno mediante un instrumento de recolección, a saber, encuesta y grupo focal.

### **3.4. Definición de objetivos de estudio, variables y/o categorías de análisis**

#### **Objetivo General**

Identificar los factores claves que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes, mediante un estudio comparativo no experimental de los entornos educativos en escuelas con un nivel de desempeño básico con respecto a las de nivel avanzado en educación primaria según las Pruebas Nacionales Estandarizadas aplicadas en el 2024.

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar los factores asociados a los entornos no escolares (familiares, comunitarios, características y condiciones del estudiante) que afectan el rendimiento académico de los mismos estudiantes.
- Identificar los factores asociados a los entornos escolares que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del I y II Ciclo de la Educación General Básica.

- Analizar la relación entre las características específicas de los entornos escolares y no escolares y el desempeño educativo, determinando su grado de incidencia en el rendimiento académico según la perspectiva de los informantes claves.
- Producir insumos para la elaboración de estrategias de intervención basadas en los hallazgos, orientadas a mejorar y fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes, enfocándose en la optimización de la atención de los principales factores identificados en los entornos escolares y no escolares.

**Figura 11. Matriz operativa con objetivos, variables y/o categorías de análisis**

Objetivo general	Objetivos específicos	Variables y/o categorías	Definición conceptual	Personas informantes
Identificar los factores claves que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes, mediante un estudio comparativo no experimental de los entornos educativos en escuelas con un nivel de aprendizaje básico con respecto a las de nivel avanzado en educación primaria según las pruebas estandarizadas aplicadas en el 2024.	Identificar los factores asociados a los entornos escolares que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del I y II Ciclo de la Educación General Básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ambiente en el Centro educativo (presencia de violencia)</li> <li>- Acompañamiento/seguimiento pedagógico por parte de los docentes/DRE/director/MEP</li> <li>-Gestión del director/a, del centro educativo.</li> <li>-Papel del MEP en programas de bien social y sobre la gestión para brindar una educación de calidad, inclusiva y equitativa.</li> <li>-Capacitación docente.</li> <li>- Prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras</li> <li>-Infraestructura educativa (física y digital)</li> <li>-Participación de las familias en actividades del centro educativo</li> </ul>	Son aquellas variables sobre la estructura, organización, mediación pedagógica y social que se desarrollan a lo interno del espacio educativo y que, de manera directa o indirecta, afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a que no logren los niveles de logro esperados para su edad o año.	<p>Las variables serán operacionalizadas en instrumentos que se aplicarán según corresponda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantado de sexto año</li> <li>-Docentes de las materias básicas</li> <li>-Directores/as de centros educativos seleccionados</li> <li>-Padres de familia</li> <li>-Expertos de la Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Vida Estudiantil, UPRE</li> </ul>
	Identificar los factores asociados a los entornos no escolares (familiares, comunitarios, características y condiciones del estudiante) que afectan el rendimiento académico de los mismos estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aspectos socioemocionales</li> <li>-Dificultades para los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>-Autopercepción como estudiante</li> <li>-Hábitos de estudio</li> <li>-Expectativas sobre el estudio.</li> </ul>	Son aquellas variables relacionadas con las condiciones que se presentan fuera del espacio escolar y que influyen de manera directa o indirecta, el logro educativo de acuerdo con la edad y año académico del estudiantado.	<p>Las variables serán operacionalizadas en instrumentos que se aplicarán según corresponda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantado de sexto año</li> <li>-Docentes de las materias básicas</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relación entre pares.</li> <li>-Factores socioambientales</li> <li>-Presencia de ambientes violentos en la comunidad</li> <li>-Programas o apoyos comunitarios de bien social para los jóvenes</li> <li>Factores familiares</li> <li>-Nivel educativo de los padres o encargados.</li> <li>-Acceso y calidad de la tecnología en el hogar</li> <li>-Apoyo que brinda la familia en el proceso educativo.</li> <li>-Disponibilidad de recursos básicos para promover el proceso educativo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Directores/as de centros educativos seleccionados</li> <li>-Padres de familia</li> <li>-Expertos de la Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Vida Estudiantil, UPRE</li> </ul>
	<p>Analizar la relación entre las características específicas de los entornos escolares y no escolares y el desempeño educativo, determinando su grado de incidencia en el rendimiento académico según la perspectiva de los informantes claves.</p>	<p>-Factores asociados a entornos escolares y a no escolares descritos anteriormente</p>	<p>El rendimiento académico del estudiantado es un fenómeno multicausal que incluye factores internos como externos del centro educativo y que influyen de manera positiva o negativa en el rezago escolar, de ahí la importancia de comprender la relación de estos factores y el desempeño escolar y determinar su rol en este tema.</p>	<p>Información se extrae según los objetivos 1 y 2</p>
	<p>Producir insumos para la elaboración de estrategias de intervención basadas en los hallazgos, orientadas a mejorar y fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes, enfocándose en la optimización de la atención de los principales factores identificados en los entornos escolares y no escolares.</p>	<p>Los insumos se brindarán acorde con los hallazgos en esta investigación y articulados con los objetivos anteriormente detallados</p>		<p>Información se extrae según los objetivos 1, 2 y 3</p>

Nota: Elaboración propia, 2025.

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Se aplicó un cuestionario semiestructurado en línea a los diversos informantes claves que forman parte de la comunidad educativa: padres/madres/encargados, docentes de las materias básicas (español, matemáticas, ciencias, estudios sociales y cívica), así como directores. Adicionalmente, se realizaron grupos focales a personal experto del MEP, a saber, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Vida Estudiantil, Unidad para la Permanencia Educativa (UPRE), entre otros, para contar con una visión integral sobre la problemática del rezago escolar.

### **3.6. Procedimiento de análisis de la información**

Se abordó elementos de la comparación estadística descriptiva e información cualitativa que se recolectó de las variables identificadas, buscando patrones significativos de incidencia de los diferentes factores externos (entornos no escolares) como internos (entornos escolares) de los centros educativos seleccionados. Para este fin se utilizará el programa Microsoft Excel, aplicación de la herramienta ChatGPT de OpenAI y Microsoft Copilot el procesamiento de la información.

## Capítulo IV. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos sobre los factores que influyen en el desempeño escolar en sexto año. Este análisis permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas —administrativa, pedagógica, comunal, familiar y estudiantil—. Los datos se organizan según el nivel de desempeño en las pruebas nacionales estandarizadas, a saber, nivel desempeño avanzado (NDA) y nivel desempeño básico (NDB), clasificadas conforme a los criterios establecidos en el marco muestral de esta investigación, lo que enriquece los hallazgos al posibilitar un análisis comparativo e identificar posibles brechas o patrones.

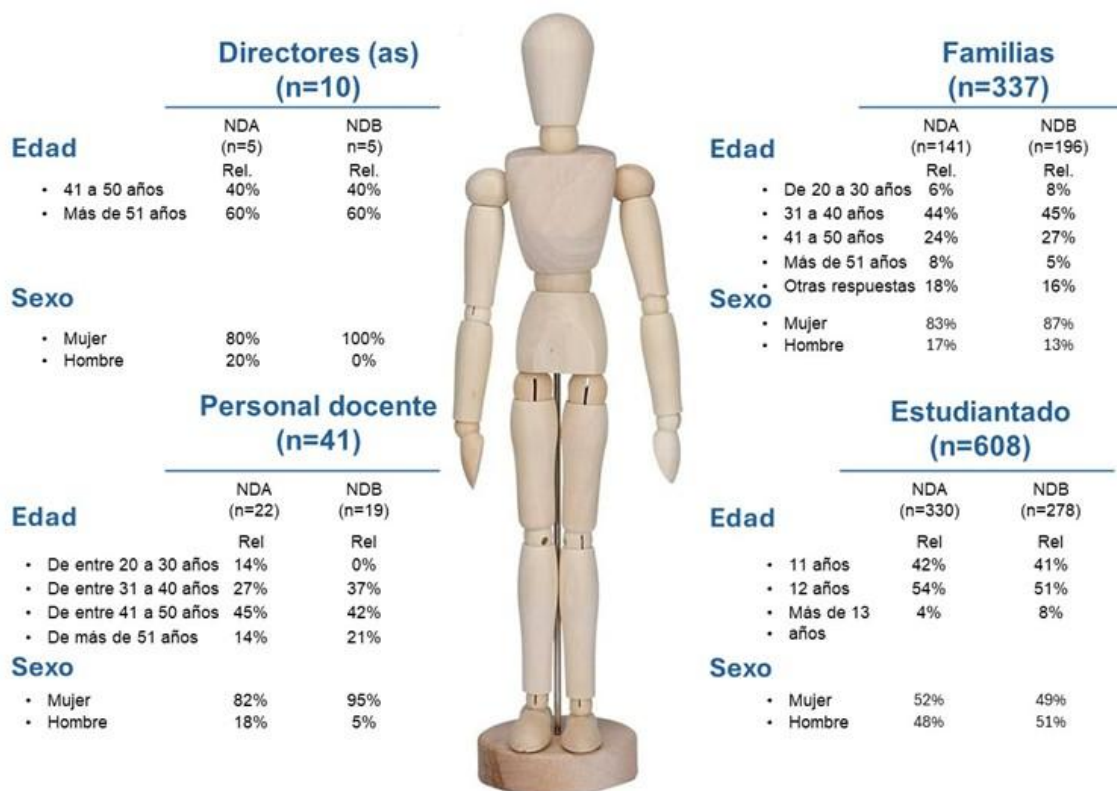
### 4.1.-Perfil de la población participante

Como se muestra en la figura 12, se obtuvo una participación significativa de la población consultada en ambos niveles de desempeño. La mayor parte de la muestra corresponde al estudiantado de sexto año, predominando edades entre los 11 y 12 años, con una leve diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres.

En el caso de las familias, la mayoría de las personas participantes se encuentran en el rango de edad de 31 a 40 años, seguidas por aquellas entre los 41 y 50 años, con una mayor representación de mujeres en este grupo.

Respecto al personal docente, la mayoría se concentra entre los 41 y 50 años, prevaleciendo las mujeres. Finalmente, en el grupo de directores(as), la mayoría tiene más de 50 años y al igual que el resto del grupo existe un predominio de mujeres que respondieron los instrumentos aplicados.

**Figura 12 Distribución de la muestra obtenida. Según edad y sexo**



Nota: Elaboración propia, 2025.

En la figura anterior, se evidencia mayor participación de las mujeres en el mundo educativo, lo cual es ratificado por la relación de parentesco con el estudiantado, ya que la mayoría de las personas que aplicaron el instrumento son madres -84% en el NDA y 91% en el NDB-, seguido de padres, con un 11% en el NDA y 6% en el NDB respectivamente.

A continuación, se logra observar en la figura 13, que los directores poseen mayor experiencia en el sector educativo (más de 21 años acumulados) en ambos niveles de desempeño. Por el contrario del personal docente, quienes reúnen una experiencia inferior a los 10 años en ambos niveles. Lo cual es distintivo de una mayor permanencia y experiencia en el sector educativo costarricense.

**Figura 13 Cantidad de años de servicio en el MEP. Según directores (as) y personal docente.**

Directores (as) (n=10)					Personal Docente (n=41)				
	NDA		NDB			NDA		NDB	
	Abs	Rel.	Abs.	Rel.		Abs	Rel.	Abs.	Rel.
1 A 5 años	1	20%	0	0%	1 A 5 años	9	41%	6	32%
21 a 25 años	1	20%	1	20%	6 a 10 años	7	32%	5	26%
26 a 30 años	3	60%	4	80%	11 a 15 años	1	5%	1	5%
Total general	5	100%	5	100%	16 a 20 años	1	5%	1	5%
					21 a 25 años	1	5%	5	26%
					26 a 30 años	3	14%	1	5%
					Total general	22	100%	19	100%

Nota: Elaboración propia, 2025.

En relación con los años de laborar en la institución actual, los datos del personal directivo muestran una polarización en las escuelas de NDA: una parte con alta antigüedad (2 casos con 21-25 años) y otra muy reciente en cuanto a la permanencia en el puesto (3 casos con menos de 5 años). En las de NDB, la mayoría de estas personas tiene una trayectoria laboral media (3 casos con entre 1 a 10 años) en el centro educativo, como se aprecia en la tabla siguiente:

**Figura 14 Años de laborar en la institución actual. Según directores (as) y personal docente.**

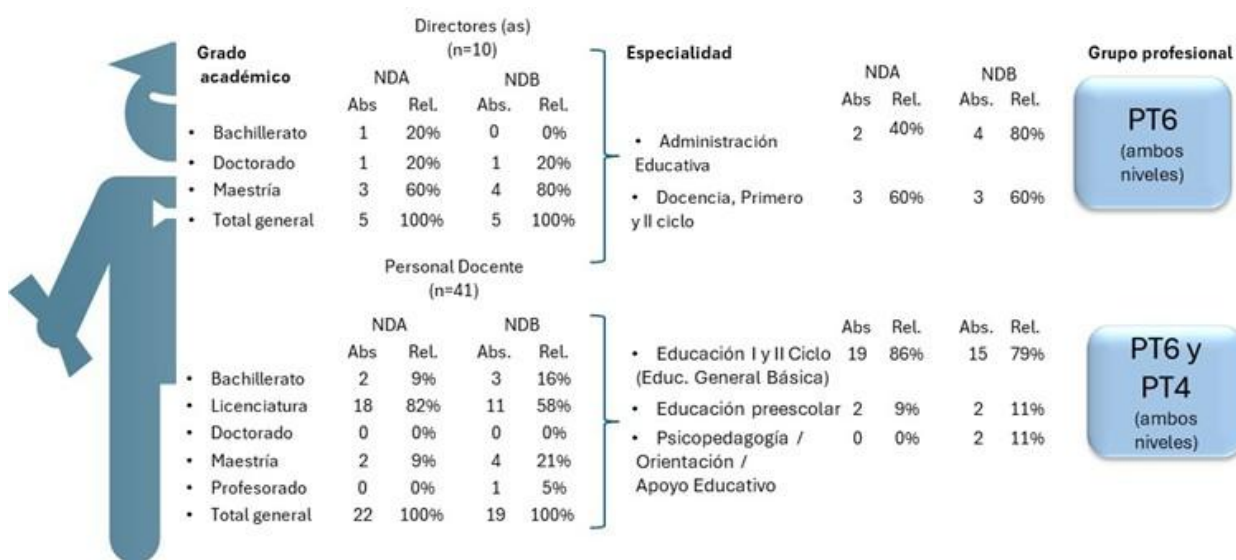
	Directores (as)				Personal Docente			
	NDA		NDB		NDA		NDB	
	Abs	Rel.	Abs.	Rel.	Abs	Rel.	Abs.	Rel.
Menos de un año	1	20%	0	0%	1	5%	0	0%
1 a 5 años	2	40%	1	20%	15	68%	11	58%
6 a 10 años	0	0%	2	40%	5	23%	4	21%
11 a 15 años	0	0%	1	20%	0	0%	2	11%
16 a 20 años	0	0%	1	20%	1	5%	1	5%
21 a 25 años	2	40%	0	0%	0	0%	1	5%
Total general	5	100%	5	100%	22	100%	19	100%

Nota: Elaboración propia, 2025.

Un porcentaje amplio del personal docente posee entre 1 y 5 años de laborar en el centro educativo actual en ambos niveles. Este dato es indicativo de una reciente incorporación o bien de rotación de funciones en estos centros, como por ejemplo procesos de renovación en la planilla institucional. Cabe aclarar que, ambos rubros -años de servicio y años de laborar en el centro educativo actual- no garantizan mejores aprendizajes, lo que abre la posibilidad de que la antigüedad del personal en el puesto o en la institución no sea un factor decisivo por sí solo en cuanto al desempeño educativo del estudiantado.

En lo que respecta a los atestados del personal directivo, poseen un grado de maestría y una especialidad académica en administración educativa y docencia en I y II ciclo de la Educación General Básica, y ostentan un grupo profesional de PT6 como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 15 Información académica: grado, especialidad y grupo profesional de directores (as) y personal docente de los centros educativos consultados.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Es importante señalar que la pregunta referente a la especialidad de los informantes permitió respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones. Para el análisis, se resaltan en la ilustración las respuestas más representativas en dicho rubro.

Por su parte, el personal docente destaca el grado de licenciatura como ultimo atestado académico obtenido, con una mayoría de informantes que tiene una especialidad

en Educación en I y II Ciclos de la Educación General Básica y además se encuentran en la planilla con un grupo profesional de PT6 y PT4 en ambos niveles, lo que evidencia que tanto los directores como el personal docente participante en el estudio parecen tener la atinencia para desempeñarse en el cargo que ocupan actualmente.

En la siguiente figura, se muestra el grado académico y el oficio al que se dedican las familias participantes del estudio:

**Figura 16 Grado académico y oficio al que se dedican las familias consultadas**

Grado académico	NDA (n=141)		NDB (n=196)		Oficio/trabajo	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs	Rel.	Abs.	Rel.		Abs	Rel.	Abs.	Rel.
• Educación Técnica completa	14	10%	12	6%	• Labores del hogar/ama de casa	39	28%	65	33%
• Educación Técnica incompleta	0	0%	5	3%	• Área administrativa	15	11%	25	13%
• Escuela completa	18	13%	15	8%	• Servicio al cliente/ventas	15	11%	19	10%
• Escuela incompleta	6	4%	7	4%	• Empresario/negocio propio	12	9%	13	7%
• Secundaria completa	32	23%	43	22%	• Área educativa: Docencia	11	8%	6	3%
• Secundaria incompleta	27	19%	58	30%	• Operarios: Auxiliar de bodega/producción	6	4%	11	6%
• Universidad completa	27	19%	27	14%	• Empleadas doméstica/mantenimiento	6	4%	11	6%
• Universidad incompleta	16	11%	29	15%	• Gastronomía	4	3%	11	6%
• Sin estudios	1	1%	0	0%	• Estudiante	5	4%	9	5%
					• Área Médica	2	1%	9	5%
					• Área estética	8	6%	7	4%

Nota: Elaboración propia, 2025. La pregunta referente a oficio/trabajo de los informantes permitió respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Como se logra observar, en relación con el grado académico que posee, la población de ambos niveles tiene proporciones muy similares, sin embargo, hay una diferencia marcada en cuanto a secundaria completa o incompleta e incompleta, de igual forma sucede con los estudios superiores.

Por otro lado, en el NDB se observa una mayor concentración de personas con estudios incompletos, destacando la secundaria incompleta con un 30 %, frente al 19 % registrado en el NDA. Estos datos permiten afirmar que el grupo de NDA, en promedio, cuenta con un mayor nivel educativo.

En cuanto al oficio o trabajo actual, se destaca que la categoría “labores del hogar/ama de casa” es la más representativa en ambos niveles, esto coincide con que una gran mayoría de informantes son mujeres.

Adicionalmente tanto los centros educativos de NDA como NDB presentan una gran diversidad ocupacional, siendo las principales áreas en común la administrativa (contabilidad, gerencia, analistas de datos o financiero, auditores, supervisores de procesos, entre otros), servicio al cliente, negocio propio. Sin embargo, se observa que NDA se concentra personas dedicadas al área educativa y docencia, a diferencia del NDB, el cuál además presenta mayor proporción de personas en ocupaciones menos especializadas o no calificadas como empleadas domésticas, operarios lo que puede estar vinculado a su menor nivel educativo.

En síntesis, el análisis conjunto del nivel académico y del oficio al que se dedica, puede sugerir que el nivel de estudios y el nivel de desempeño podrían estar relacionados, ya que se evidencia que los participantes del NDA tienden a contar con una formación más sólida, por cuanto tienen estudios completos (secundaria, educación técnica y universidad) y una inserción laboral más diversa y calificada.

#### **4.2.-Factores relacionados al contexto comunitario**

Las diferentes problemáticas que enfrentan las comunidades son un factor relevante en los contextos educativos, ya que al ser las escuelas espacios para procesos de enseñanza y aprendizaje, dichas problemáticas pueden interferir en el ambiente, salud mental, en el desempeño educativo y permanencia del estudiantado.

En este sentido, según lo expresado por las familias de ambos niveles la problemática que se presenta en mayor medida es la venta de drogas, especialmente en el nivel básico. La indigencia es la segunda mención más señalada en ambos niveles como se logra ver en la tabla 5.

**Tabla 5 Principales problemáticas que se presentan en la comunidad donde residen, según opinión de las familias y estudiantado.**

	Familias				Estudiantado			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)		NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Desempleo	28	20%	46	23%	14	4%	19	7%
Pobreza	28	20%	34	17%	16	5%	21	8%
Violencia intrafamiliar	8	6%	7	4%	12	4%	10	4%
Conflictos entre vecinos	16	11%	20	10%	86	26%	58	21%
Pandillas violentas	8	6%	22	11%	21	6%	25	9%
Conflictos que involucran armas de fuego	16	11%	23	12%	24	7%	26	9%
Venta de drogas/narcomenudeo	39	28%	71	36%	34	10%	47	17%
Robos	22	16%	44	22%	50	15%	43	15%
Indigentes	35	25%	68	35%	49	15%	62	22%
Homicidios	9	6%	12	6%	13	4%	19	7%
Otros	11	8%	26	13%	23	7%	25	9%
Ninguno	52	37%	45	23%	140	42%	99	36%
No sé	0	0%	0	0%	67	20%	42	15%

Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

El desempleo, la pobreza y los robos también aparecen en ambos niveles, sin embargo, hay una tendencia marcada en el NDB. El estudiantado de ambos niveles es de la opinión que han percibido “conflictos entre vecinos”, sin embargo, se presenta un porcentaje mayor en el NDA.

Entre otras problemáticas percibidas por el estudiantado en la comunidad donde viven son: indigencia, con una alta visibilidad sobre todo en nivel básico; seguido de robos, con porcentajes similares en ambos niveles; venta de drogas la cual es percibida más en el NDB.

Como se evidencia en la tabla anterior, entre familias y estudiantado existe una perspectiva más alta en escuelas de NDB en relación con la venta de drogas, indigentes,


robos, pobreza y desempleo, lo que sugiere que, en comunidades asociadas con escuelas de NDB, hay mayores condiciones de vulnerabilidad social y económica. En las escuelas de NDA algunas de las problemáticas mencionadas también se presentan, pero en menor medida lo que puede ser reflejo de que las comunidades donde están inmersas esas escuelas tienen mejores condiciones o hay mayor percepción de bienestar o no tienen una exposición directa a estas problemáticas.

En síntesis, la venta de drogas y presencia de indigentes son las problemáticas más señaladas por las familias, lo que puede reflejar una percepción clara de inseguridad y pobreza. Los estudiantes por su parte mencionan en mayor medida los conflictos entre vecinos, lo que puede indicar que su enfoque está más en las relaciones sociales inmediatas. Cabe destacar que hay un porcentaje medianamente alto entre las familias y estudiantado de ambos niveles que no perciben ninguna problemática, o bien que entre las personas estudiantes no se tiene conocimiento sobre las dinámicas en la comunidad.

Al preguntarles a las familias y estudiantado sobre si considera que las condiciones de seguridad en la comunidad donde residen han afectado la asistencia o desempeño educativo, en ambos niveles y ambos grupos (familias y estudiantado), la mayoría percibe que la inseguridad no ha afectado la asistencia a la escuela o el rendimiento académico, como se logra apreciar en la siguiente figura:

**Figura 17 Opinión de las familias y estudiantado si las condiciones de seguridad en la comunidad donde residen han afectado la asistencia o el desempeño educativo**

	Familias					Estudiantado			
	NDA		NDB			NDA		NDB	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Mucho – La inseguridad ha afectado notablemente la asistencia a la escuela	5	4%	4	2%	Mucho	8	2%	5	2%
• Algo – He notado ciertas dificultades	3	2%	21	11%	Mas o menos	36	11%	52	19%
• No estoy seguro(a). No tengo certeza	21	15%	39	20%	No sé	56	17%	30	11%
• <b>No he notado ningún efecto La seguridad no ha afectado</b>	<b>112</b>	<b>79%</b>	<b>132</b>	<b>67%</b>	<b>No, no he notado ningún problema</b>	<b>230</b>	<b>70%</b>	<b>191</b>	<b>69%</b>
• Total general	141	100%	196	100%	Total general	330	100%	278	100%



Nota: Elaboración propia, 2025.

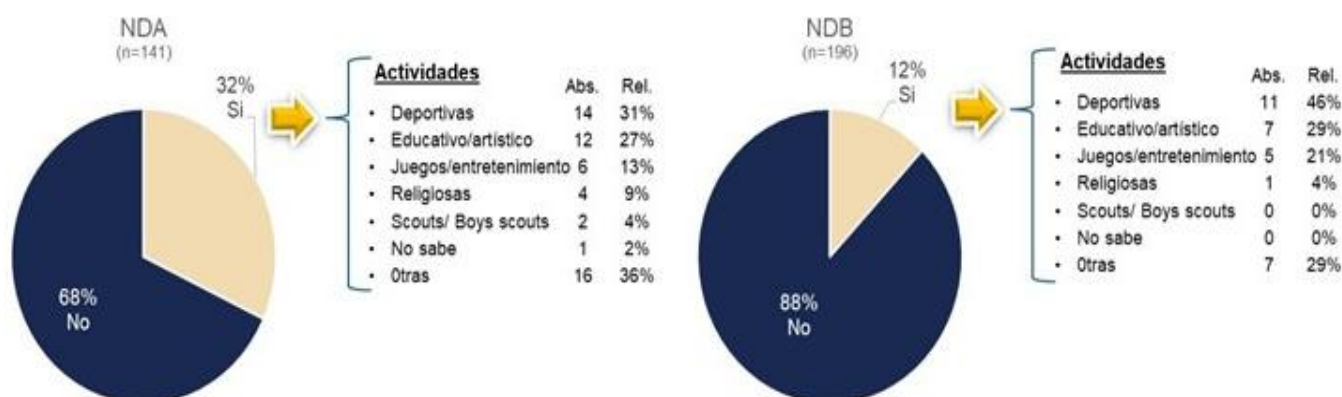
Entre la población que reportó haber percibido algún efecto (“mucho”, “más o menos” o “algo”), se observa en el NDB se tiene noción de dicho impacto, tanto entre familias como estudiantado.

Aunado a lo anterior se presenta en ambas poblaciones de los diferentes niveles un desconocimiento sobre lo que sucede en las comunidades, lo que puede indicar que, aunque no perciban una afectación directa de estas situaciones, sugiere que haya falta de información o bien una normalidad en dichas situaciones dentro de la dinámica de barrio.

En esa línea, la opinión es compartida por el personal docente en ambos niveles (68% cada nivel), quienes opinan que no se han notado un impacto con respecto a las condiciones de seguridad de la comunidad en relación con la asistencia a clases por parte del estudiantado; asimismo por los directores (as) cuya opinión en su mayoría es la misma (80% en ambos niveles).

Pese a que existen diversas problemáticas en las comunidades donde se ubican estas escuelas, también se presentan programas o proyectos para el bienestar de la comunidad, tal y cómo se muestra en la figura a continuación:

**Figura 18 Disponibilidad y tipo de programas, proyectos o actividades en la comunidad donde viven y que promuevan el bienestar infantil. Según opinión de las familias**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la figura correspondiente a actividades permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Como se observa en la figura anterior, las escuelas de NDA tienen una mayor proporción de participación en actividades comunales (32%) en comparación con las escuelas de NDB (12%). Entre las actividades que tiene en común en ambos niveles, son actividades enfocadas en el deporte tales como talleres o cursos de fútbol, baile, natación, baloncesto y taekwondo, entre otros, así como aquellas educativas o artísticas entre las que se destacan cursos de pintura, dibujo, inglés, instrumentos musicales, talleres de crianza positiva o manejo de emociones entre otros.

Sin embargo, se observa una brecha en el acceso a oportunidades en la oferta de actividades que se brindan en las comunidades, ya que las escuelas de NDA tienen una mayor y variada participación, lo que podría indicar que en dichas comunidades se refleja mayor interés y organización en el desarrollo integral y bienestar de la población principalmente en aspectos de salud física y recreativa.

Los expertos consultados de la Dirección de Vida Estudiantil del MEP son de la opinión que la comunidad es un factor determinante, pero a la vez ambivalente en el desempeño educativo, es decir, puede ser un obstáculo cuando predomina la violencia y la exclusión, como por ejemplo balaceras, toques de queda, o la admiración por modelos de éxito ligados a actividades ilícitas, que impactan las aspiraciones y expectativas de los jóvenes.

Estas situaciones generan un entorno de estrés tóxico que puede obstaculizar el rendimiento académico, pero también puede ser una poderosa aliada cuando se fortalece

“Tenemos comunidad del narco, o sea, eso existe pero si el centro educativo logra demostrar que allí puede ver algo diferente... nos permita desde el centro educativo potenciar en estos chicos y chicas opciones para salir adelante” (Funcionario de la Dirección de Vida Estudiantil, comunicación personal 8 de julio de 2025)

desde sus propios recursos y redes de apoyo. El centro educativo tiene un papel fundamental en esta dinámica, no solo como espacio de enseñanza, sino como actor social que puede transformar realidades si reconoce, articula y potencia las capacidades de su entorno.

Estos mismos informantes son de la idea que para mejorar los resultados educativos, no basta con intervenciones dentro del aula, sino que se necesita una articulación activa entre escuela, familia y comunidad, promoviendo un rol más activo y disruptivo del centro educativo con respecto a la percepción que

tengan de la comunidad, es decir, si los centros educativos tienen una perspectiva de “problemática” con respecto las comunidades donde viven el estudiantado, esto podría incidir en una predisposición negativa hacia el estudiantado y que podría afectar el desempeño escolar tanto al estudiantado como al propio personal docente.

En este sentido, si los centros educativos adoptan una postura esperanzadora, en la que haya una intervención proactiva y reconocimiento del potencial comunitario, pueden convertirse en espacios de cambio social, donde se generan proyectos que amplíen el potencial hacia mejores oportunidades para un desarrollo integral estudiantado.

En esta línea el centro educativo podría fungir como un puente entre el estudiantado y las oportunidades de superación, pero para esta labor es necesario fortalecer los lazos con los actores comunitarios.

Para los asesores de I y II Ciclo participantes, no se reconoce a la comunidad como un único determinante ya que, aunque puede incidir, no es el único factor y se destaca que el éxito educativo dependerá también del acompañamiento por parte de la familia.

Los funcionarios de la UPRE destacan varias ideas en torno al papel de la

“No es casualidad que las alertas se den con factores externos o internos; y los externos, fuera del centro educativo hay otro mundo, que es dinámico e incide favorable o no en el aprendizaje de los estudiantes, pero si hay una correlación directa y enorme” (funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

comunidad como factor que incide en el desempeño escolar, tales como: Las competencias docentes y el rol ampliado de la escuela, es decir, los docentes en múltiples casos enfrentan situaciones complejas con respecto a los entornos comunitarios que exceden su labor pedagógica. Asimismo, se reconoce que los factores relativos a la comunidad donde residen la población tienen una vinculación con el aprendizaje. Situaciones de violencia, pobreza, exclusión, narcotráfico y abandono estatal puede generar incidencia en el

desempeño y permanencia en el sistema educativo.

Por tanto, en palabras de estos funcionarios la escuela no puede entenderse aislada de su entorno, sino como parte de un sistema social complejo que puede reflejar —o transformar— las dinámicas comunitarias de ahí que también destacan la necesidad urgente de que el perfil docente incluya competencias como sensibilidad social, compromiso ético, habilidades de articulación interinstitucional y liderazgo comunitario.

“¿Debemos tomar en cuenta que yo puedo percibir exclusión aun permaneciendo en las aulas, cuando yo estoy hablando de un sistema educativo que no me da los apoyos, que no me da la malla completa, no me da la infraestructura necesaria, no me da los recursos tecnológicos para enfrentar el mundo moderno es o no es exclusión?” (funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

Otras ideas expresadas por los funcionarios de la UPRE, apunta a una desigualdad estructural y falta de políticas territoriales reales que atiendan las necesidades en los diferentes contextos, es decir, si el MEP desea una educación equitativa debe tomar en cuenta una contextualización territorial real y efectiva.

Otra “*idea fuerza*” que mencionan estos funcionarios es la relacionada a que, cuando el sistema educativo brinda escasas o nulas oportunidades de superación a futuro, entonces la escuela pierde valor público para la población; lo que se ve agravado por el hecho de que, en comunidades marginadas, el crimen organizado llena el vacío que dejan el Estado y el sistema educativo con respecto a un estilo de vida que se anhela.

Este vacío del sistema educativo, según estos funcionarios, está relacionado también a las limitaciones institucionales y brechas en los apoyos, es decir: disminución de recursos humanos para dichas acciones o bien en becas, infraestructura, malla curricular completa, entre otros por lo que se dificulta la atención de las necesidades específicas incidiendo en un tema de calidad, equidad e inclusión educativa.

#### **4.3.-Factores relacionados al contexto de familiar**

La participación familiar en el desempeño educativo es multifacética y es clave, ya que actúa como agente transmisora de valores, de motivación, de apoyo emocional, así como también es promotora de expectativas a futuro, así como de entornos de aprendizajes idóneos y es la aliada junto con la escuela para el éxito escolar.

En esa línea, en las escuelas con NDA predomina la percepción -tanto en el personal directivo como docente-, de que el entorno familiar tiene una influencia variable en el rendimiento, es decir, en unos casos puede ser positiva o no como se observan en la figura a continuación:

**Figura 19 Grado en que consideran que el entorno familiar de los estudiantes influye en su rendimiento académico. Según directores (as) y personal docente.**

	Directores (as)				Personal docente			
	NDA		NDB		NDA		NDB	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Influye de forma negativa – La falta de apoyo, problemas familiares o condiciones adversas en casa afectan directamente el aprendizaje y el progreso escolar.	2	40%	0	0%	4	18%	3	16%
Influye de forma positiva – Los estudiantes con un entorno familiar estable y con acompañamiento suelen mostrar mejor rendimiento y compromiso académico.	1	20%	0	0%	5	23%	3	16%
Influye de manera variable – Depende del tipo de entorno; en algunos casos impulsa, en otros limita el rendimiento del estudiante.	1	20%	3	60%	13	59%	13	68%
Influye parcialmente – El entorno familiar tiene cierto impacto, pero hay otros factores escolares o personales que también pesan mucho en el rendimiento.	1	20%	2	40%	0	0%	0	0%
<b>Total general</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaboración propia, 2025.

En menor medida en las escuelas con NDB, se presenta la idea de que la influencia del entorno es variable, pero los directores tienden a restar peso a la influencia directa del entorno familiar, es decir, hay mayor énfasis en que solo influye parcialmente o es variable. Por otro lado, hay menos reconocimiento de una influencia positiva por parte de las familias en los procesos educativos por parte de la población en general.

Aunado a lo anterior, las condiciones o características de las familias pueden incidir en el desempeño académico de una persona estudiante, al respecto, tanto directores (as) como personal docente de ambos niveles reafirman que la “falta de apoyo o seguimiento académico en casa” es uno de los principales factores que inciden en el rezago escolar, así como la exposición a un ambiente familiar conflicto es clave para comprender esta problemática, como se muestra a continuación:

**Tabla 6 Características del ambiente familiar que tienen mayor impacto en el rezago educativo de los estudiantes. Según directores (as) y personal docente.**

Características del ambiente familiar	Directores (as)				Personal Docente			
	NDA (n=5)		NDB (n=5)		NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Bajo nivel educativo de los padres o encargados	3	60%	3	60%	11	50%	13	68%
Falta de apoyo o seguimiento académico en casa	5	100%	5	100%	21	95%	19	100%
Ambientes familiares conflictivos o violencia intrafamiliar	5	100%	5	100%	13	59%	16	84%
Situaciones económicas precarias	3	60%	2	40%	6	27%	11	58%
Trabajo infantil o responsabilidades domésticas excesivas	0	0%	0	0%	0	0%	2	11%
Ausencia de figuras parentales (padres ausentes o desintegración familiar)	2	40%	5	100%	14	64%	17	89%
Falta de acceso a recursos tecnológicos o materiales escolares	0	0%	0	0%	4	18%	5	26%
Problemas de salud mental o emocional en el entorno familiar	1	20%	1	20%	2	9%	7	37%
Migración o movilidad constante de la familia	1	20%	4	80%	5	23%	10	53%
Desinterés o poca valoración de la educación por parte de la familia	2	40%	3	60%	17	77%	13	68%
Otra	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%

Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Otras características que se consideran importantes y que coinciden en ambas poblaciones y niveles, es sobre el bajo nivel educativo de los padres/madres o encargados, aunque con una percepción un poco más negativa entre docentes de escuelas con NDB; en este mismo nivel, perciben más impacto en la situación económica familiar (58% en NDB vs 27% en NDA).

Otro aspecto señalado con alta incidencia es el de “ausencia de figuras parentales (padres ausentes o desintegración familiar)”, sobre todo desde la perspectiva de los

directores (as) de NDB. Esta misma población -personal director- destacan la migración como un factor que influye en gran medida.

Por último, el rubro sobre “desinterés o poca valoración de la educación por parte de la familia” es mencionado en ambas poblaciones y niveles, sin embargo, se destaca en gran medida por parte del personal docente de las escuelas de NDA, lo cuál puede ser un factor crítico entre las familias incluso en estudiantes con buen rendimiento.

“Creo que en la parte de matemática es las creencias que tienen los padres hacia la matemática. Muchos de ellos le dicen no, no se preocupen, en la familia todo les cuesta la matemática. Todos hemos sido unos tontos, a todos nos ha acostado”  
(Funcionario del Departamento de I y II Ciclo de la Dirección de Desarrollo Curricular, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

Las personas expertas consultadas en los grupos focales, coinciden en los siguientes puntos: las creencias que tienen los padres sobre la educación, especialmente en algunas materias como matemáticas, pueden influir fuertemente en el rendimiento del estudiantado, en el sentido de que si transmiten ideas tales como que “la matemática es difícil”, o que en la familia no son buenos para dicha materia, se puede generar en los estudiantes una apropiación de esas ideas, lo que resulta en una limitación. En esa línea dichos informantes consideran que las expectativas que tengan las familias son clave, es decir, si se fomenta un valor positivo en la

educación, rompiendo patrones de ideas erróneas en torno a este tema se podría lograr un éxito educativo, a saber: “...papel fundamental en las familias, porque si ellos creen que la educación es importante, van a generar hábitos en sus hijos e hijas que les va a ayudar a potenciar las habilidades que ya ellos poseen” (Funcionaria de la Dirección de Vida Estudiantil, comunicación personal, 2025)

Asimismo, según estos informantes destacan que las familias suelen enseñar desde su propia experiencia educativa, es decir, que intentan apoyar a sus hijos, pero con métodos pedagógicos con los que aprendieron, lo que puede generar confusión con respecto a metodologías actuales.

“Es una etapa trascendental donde la participación de la familia es básica. Su ausencia o no involucramiento puede convertirse en un gran factor de riesgo o de exclusión”

(Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de junio de 2025)

Otro factor que también ha sido señalado por los directores (as) y personal docente, así como los expertos consultados, es el involucramiento o presencia familiar en los procesos educativos, no sólo en brindar apoyo a sus hijos o hijas sino también a nivel de participación en actividades, lo que refleja en algunos casos falta de compromiso y desconexión con la institución educativa. Por tanto, el acompañamiento en los primeros años de vida escolar se percibe como un aspecto con efectos a largo plazo y el sexto año es visto como un momento de

alta vulnerabilidad por cuanto es el paso de la niñez a la adolescencia y es la transición hacia nuevos horizontes estudiantiles, es decir, hacia la educación secundaria, lo que plantea un nuevo desafío para el estudiantado, que va adquiriendo una independencia progresiva por parte de los padres/madres o encargos.

Al respecto, entre los expertos consultados existe una fuerte percepción de que las familias han disminuido su presencia en la trayectoria educativa del estudiantado, además que se destaca un cambio en la dinámica familiar actual, ya sea por razones de trabajo, en la que ambos padres están fuera de casa, o bien desinterés, por lo que el cuidado queda relegado a otras personas como abuelos, tías, niñeras entre otras, que cumplen una función de cuidado, pero sin el mismo grado de compromiso en los quehaceres educativos.

Los expertos también señalan una crisis de confianza entre las familias y el sistema educativo, generado por un distanciamiento debido a que las familias se sienten señaladas o excluida, es decir, se tiene la idea de que algunos núcleos familiares perciben las escuelas como lugares con puertas cerradas difíciles de acceder, donde se les recrimina más de lo que se les valora; debido a esto los informantes proponen cambiar la narrativa hacia un enfoque más comprensivo, a saber, distinguir a las familias como socias del proceso educativo, no solo como culpables de las situaciones negativas, por lo que urge que el MEP reconstruya el enfoque e insista en la participación de las familias al centro educativo, haciéndolas sentir parte activa de la comunidad escolar.

“Los centros educativos se volvieron de puertas cerradas y cuesta muchísimo ingresar a un centro educativo. Las familias antes sentían que formaban parte de esa institución... no es solo regañarlas o no es solo decirles todo lo mal que están haciendo, sino que también es decirles, nosotros somos comunidad y podemos hacer cosas distintas. Involucrarlas”

(Funcionario de la Dirección de Vida Estudiantil, comunicación personal, 8 de julio de 2025)

Por último, estos informantes destacan que la pobreza, el desempleo y el nivel educativo de los padres/madres o encargados, son limitaciones producto de problemas estructurales y que impiden una adecuada participación en los procesos de enseñanza- aprendizaje, e incluso, casos de familias que priorizan el trabajo infantil por encima de la permanencia escolar.

#### **4.3.1 Participación familiar en el centro educativo para el abordaje del rezago estudiantil.**

La participación de las familias en el abordaje del rezago estudiantil se realiza en su mayoría a través de reuniones individuales; esta es la forma más común y extendida de involucramiento familiar, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 7 Manera en que se involucra a los padres de familia en el proceso de atención del rezago educativo.**

Manera de involucramiento de los padres de familia	Directores (as)				Personal docente			
	NDA (n=5)		NDB (n=5)		NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
A través de reuniones individuales – Se les convoca para hablar sobre el avance o dificultades de su hijo(a) y se acuerdan acciones conjuntas.	5	100%	5	100%	22	100%	17	89%
Mediante talleres o charlas – Se ofrecen espacios de formación o sensibilización sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa.	4	80%	4	80%	9	41%	2	11%
Con seguimiento telefónico– Se mantiene comunicación frecuente para informar sobre el progreso y coordinar apoyo	4	80%	2	40%	10	45%	5	26%
Mediante correo electrónico para informar sobre el progreso y coordinar apoyo	0	0%	2	40%	3	14%	2	11%
Mediante WhatsApp. Se mantiene comunicación frecuente para informar sobre el progreso y coordinar apoyo	5	100%	3	60%	14	64%	10	53%
Participando en actividades escolares – Se les invita a actividades académicas, festivos, presentaciones, entre otros, donde pueden apoyar directamente a sus hijos.	0	0%	0	0%	14	64%	11	58%
No hay una estrategia definida.	0	0%	0	0%	0	0%	6	32%

Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Asimismo, la aplicación de WhatsApp tiene una mención alta entre personal director y docentes de ambos niveles, lo que es reflejo de que este medio es clave ya sea por su accesibilidad y uso diario.

Aunque los talleres o charlas son utilizados por los directores (as) en ambos niveles, su uso baja considerablemente entre docentes (41% NDA, 11% NDB). El seguimiento telefónico, es valorado positivamente por los directores (80% NDA, 40% NDB), pero menos frecuente entre los docentes (45% NDA, 26% NDB).

En los casos anteriores -talleres y charlas o seguimiento telefónico- su uso puede estar relacionado con el tiempo o recursos para implementar este tipo de actividades por parte del personal docente.

El correo electrónico es un medio poco utilizado en dicha población; además la participación en actividades escolares para convocar a las familias es poco utilizada entre los directores (as) pero la mayoría de los docentes si la implementan (64% NDA, 58% NDB).

Asimismo, se presentan casos entre docentes del NDB que no cuentan con una estrategia definida, así mismo, presentan menos variedad y más ausencia de estrategias, por lo que podría ser señal de dificultades o limitaciones en la gestión por parte de las escuelas de este nivel de desempeño. Llama la atención que los datos presentan una desconexión entre la dirección y la docencia respecto a la participación en actividades escolares.

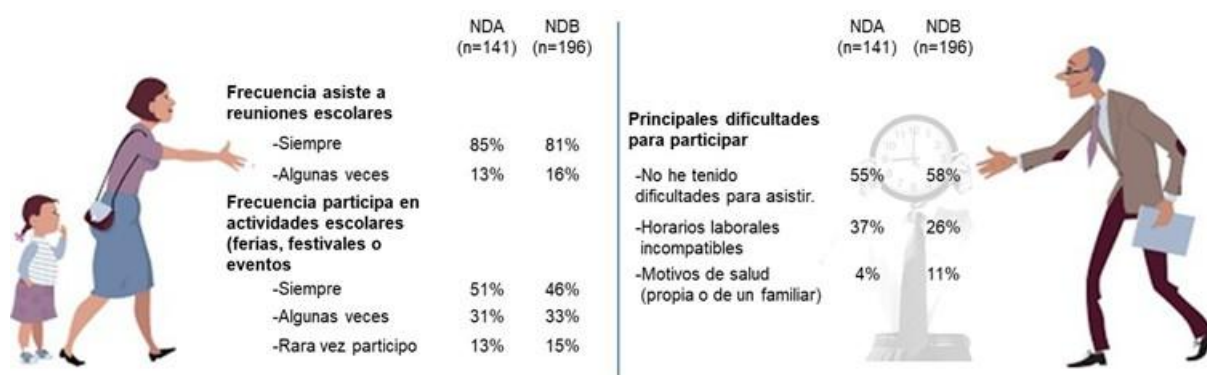
Según las personas directoras (60% NDA, 80% NDB) y docentes (55% NDA, 74% NDB), la asistencia a estas actividades por parte de las familias es en su mayoría “moderada”, es decir, que participan cuando se les convoca, aunque no siempre de forma constante o proactiva. Además, conviene subrayar que los docentes del nivel NDA (36%), y NDB (26%) expresan que en ocasiones la participación de las familias es limitada, a saber, que solo asisten generalmente cuando se les insiste o cuando la situación es muy grave.

Este mismo comportamiento se presenta en los casos específicos en que se tiene que convocar a las familias para atender dicha problemática, ya que el personal docente expresa que estas personas participan cuando se les convoca, aunque no siempre de forma constante o proactiva (55% en NDA, 74% en NDB; en este último nivel hay una tendencia marcada en participación con respecto a NDA).

Las familias consultadas de ambos niveles mencionan que asisten con suma frecuencia tanto a reuniones escolares como a diferentes actividades que se realizan en el centro educativo. Este dato es reafirmado por el estudiantado -70% en el NDA y 77% NDB

en la categoría de “siempre participa en reuniones-, muy pocas familias expresan que “algunas veces” o “rara vez”, como se aprecia en la figura a continuación:

**Figura 20 Frecuencia con que asisten a reuniones o actividades escolares. Según familias**



Nota: Elaboración propia, 2025. Se muestran en la figura los datos más relevantes mencionados por la población.

Los datos muestran un contraste en cuanto a la participación de las familias en reuniones en relación con otras actividades, hay un porcentaje importante con poca o nula participación, lo cual es un foco de atención. De igual manera coincide con la opinión del estudiantado, ya que también presenta porcentajes importantes donde se menciona que “algunas veces” (27% en NDA, 27% NDB), “rara vez” (12% en NDA, 8% NDB) y “nunca” (10% NDA, 10% en NDB).

Las familias que no asisten con frecuencia a estas actividades señalan que la principal razón es por horarios de trabajo (37% NDA, 26% NDB). Los padres/madres o encargados en las escuelas de NDB se les presentan más dificultades al destacar “motivos de salud propia o de algún familiar” (11%). Pese a esto, la mayoría de esta población en ambos niveles, mencionan que no han tenido dificultades para asistir (55% NDA, 58% NDB).

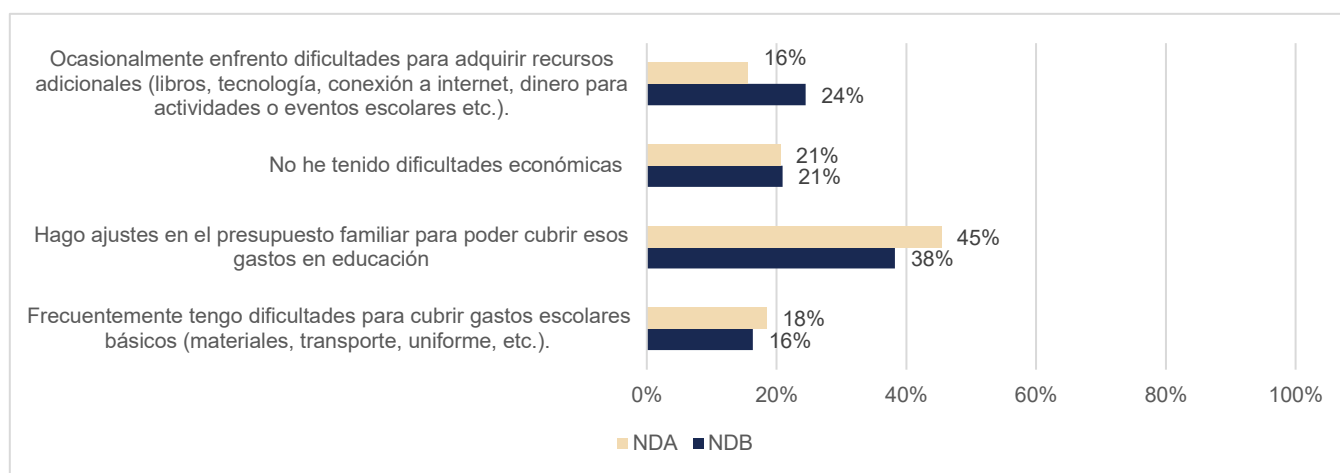
En síntesis, aunque la mayoría de las familias asisten a las actividades que convocan en el centro educativo, las limitaciones en cuanto a los horarios laborales continúan siendo un obstáculo significativo para su participación en la educación de sus

hijos y reflejo de problemas que van más allá de una decisión personal o familiar, es estructural.

#### 4.3.2 Entorno económico de las familias participantes.

Los problemas económicos en el entorno familiar representan un factor de riesgo significativo que puede afectar negativamente el rendimiento académico del estudiantado en cuanto a proveer de lo necesario para un proceso educativo. Al respecto la figura a continuación muestra que la mayoría de las familias de ambos niveles, realizan ajustes a los presupuestos para cubrir gastos escolares, con una tendencia mayor en el NDA que parece sugerir mayor inversión en educación.

**Figura 21 Frecuencia con que las familias han enfrentado dificultades económicas para disponer o acceder a los recursos necesarios (libros, cuadernos, conexión a internet, computadora, transporte, uniforme entre otros) para que su hijo/hija/persona estudiante a cargo pueda estudiar.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos corresponden a una muestra en NDA de n=141 y en NDB, n=196

De igual manera, se observa que otras familias mencionan que ocasional o frecuentemente han tenido dificultades para solventar las necesidades en educación. En cualquiera de los casos, se denota un interés por mantener a la persona estudiante en la escuela, lo que refleja una importancia del estudio entre la población consultada, lo que es también reafirmado por el estudiantado que en su mayoría menciona que el papa/mama/encargados le brindan lo que necesita para poder ir a la escuela, como

uniforme limpio, útiles escolares, dinero para el transporte o alimentación (91% NDA, 93% NDB).

Los materiales con los que cuentan en el hogar para apoyar el proceso educativo se mencionan los siguientes:

**Tabla 8 Materiales o recursos que dispone su hijo/hija/persona estudiante a cargo para apoyar el proceso educativo. Según familias.**

Materiales disponibles	Familias			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Acceso a internet	119	84%	165	84%
Materiales de textos: libros de texto, cuadernos, diccionarios	115	82%	139	71%
Material de escritura: lápices, bolígrafos, marcadores, etc.	107	76%	143	73%
Calculadora	97	69%	133	68%
Uso de plataformas educativas, aplicaciones, videos en YouTube o similares para su proceso de aprendizaje	82	58%	109	56%
Elaboración de material didáctico de apoyo: guías, fichas, ejercicios prácticos	59	42%	73	37%
Tutorías o clases de refuerzo pagadas con presupuesto familiar (en línea o presenciales)	31	22%	35	18%
Recursos adicionales proporcionados por la escuela: guías, proyectos, etc.	29	21%	37	19%
Clases de refuerzo o tutorías en la escuela	20	14%	21	11%
Actividades extracurriculares en el centro educativo relacionadas con la educación (clubes, talleres, cursos, etc.)	6	4%	6	3%
Ninguno de los anteriores	0	0%	0	0%
Otras	1	1%	8	4%

Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Como se muestra en la tabla, el acceso a internet es el recurso más común en ambos niveles (84%), esta alta disponibilidad permite a la mayoría del estudiantado acceder a plataformas educativas, aplicaciones, videos y otros recursos digitales como se evidencia también en el uso de plataformas educativas (apps, YouTube, etc.), el cual es el frecuente (58% en NDA, 56% en NDB), lo cual indica una buena adaptación a herramientas digitales por parte de muchas familias.

Los materiales tales como textos, escritura, calculadora tienen alta disponibilidad en ambos niveles, pero ligeramente más alta en el NDA, lo cual podría reflejar un mejor acceso a recursos físicos en estos hogares. Por su parte, la elaboración de materiales didácticos y apoyo económico adicional (tutorías pagadas) muestran una diferencia a destacar entre los niveles, a saber, es más frecuente en el NDA (42% vs 37% para materiales didácticos; 22% vs 18% para tutorías pagadas), lo que puede reflejar mayor capital económico o educativo en familias del NDA.

Los recursos proporcionados por la escuela y clases de refuerzo dentro del centro educativo tienen baja presencia en ambos niveles, lo cual podría señalar un área de mejora. Asimismo, las actividades extracurriculares educativas son muy escasas (menos del 5% en ambos niveles), lo que podría indicar una falta de oferta, pero cabe aclarar que no necesariamente todos los centros educativos están llamados a realizar actividades tales como cursos, talleres o demás, o bien puede indicar incluso falta de tiempo o recursos materiales, económicos o humanos para la realización de esos.

Algunas de estas familias han recurrido a solicitar ayudas estatales, entre las que destacan ayudas del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) (11% en el NDA, 12% en el NDB). Cabe destacar que un porcentaje importante de familias han gestionado alguna ayuda, sin embargo, no han recibido respuesta (30% nivel avanzado, 31% en el nivel básico), lo que puede generar un riesgo para proveer de los recursos necesarios para mantener al estudiantado en el sistema educativo.

#### **4.3.3 Participación familiar en el proceso educativo desde el hogar**

La familia es el primer entorno en los procesos de enseñanza- aprendizaje, son agentes socializadoras, promotoras de la motivación, interés y compromiso en el estudio y junto con el centro educativo constituyen una alianza poderosa en el rendimiento académico del estudiantado.

En esta línea, el estudiantado participante del estudio expresa en una gran mayoría que sus familias están pendientes a diario sobre su proceso educativo -78% (NDA), 76% (NDB)-, y en menor medida señalan la categoría de “algunas veces” (20% en NDA y 24% en NDB).

Aunado a lo anterior, la mayoría de los estudiantes menciona recibir la ayuda de la familia en labores escolares en ambos niveles. Llama la atención que los estudiantes de NDB reportan mayor ayuda (74%) que los de NDA (67%). La diferencia genera la hipótesis que recibir ayuda no siempre se traduce en mejor desempeño académico, o que el estudiantado que se encuentran cursando sus estudios en escuelas de NDA podrían ser más autónomos como se muestra a continuación:

**Figura 22 Frecuencia con que los padres/madres o encargados participan en labores escolares**

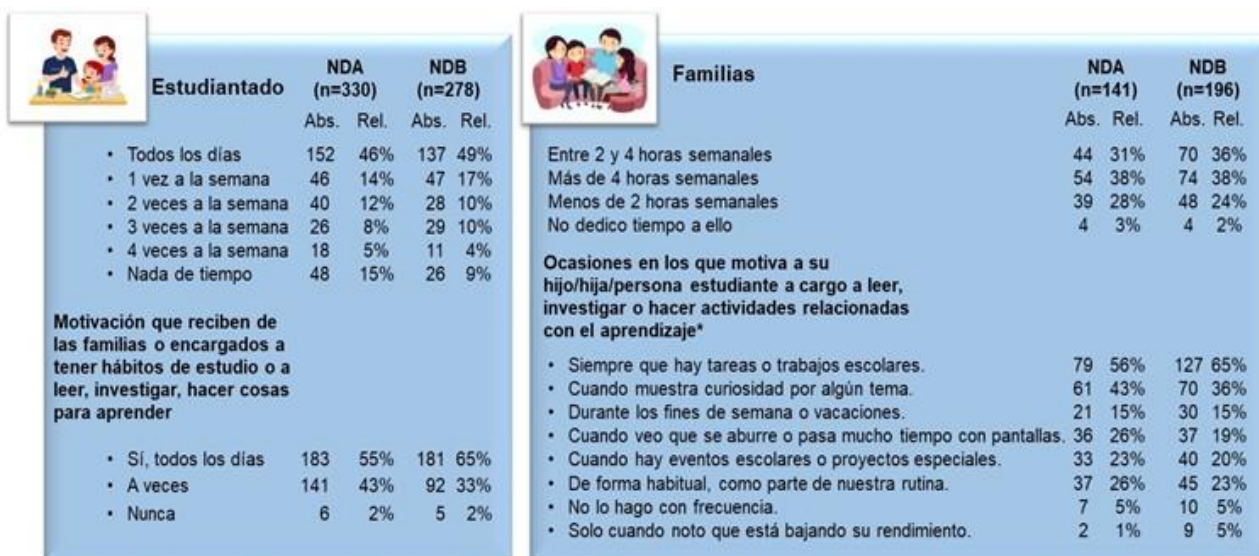
¿En tu casa te ayudan con las tareas, trabajos, exposiciones o proyectos de la escuela?	Estudiantado				¿Con qué frecuencia, su hijo/hija/persona estudiante a cargo recibe ayuda de usted o de algún familiar en las tareas escolares?	Familias			
	NDA (n=330)		NDB (n=278)			NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Sí	221	67%	206	74%	Siempre – Se le ayuda con todas las tareas.	34	24%	76	39%
• Casi nunca	90	27%	63	23%	A veces – Se le ayuda cuando expresa que lo necesita.	62	44%	50	26%
• No	19	6%	9	3%	Frecuentemente – Se le ayuda varias veces a la semana aunque no exprese	28	20%	44	22%
					Rara vez – Solo ayudamos en casos necesarios.	7	5%	17	9%
					Nunca – el o ella hace sus tareas, proyectos y otras asignaciones solo/a.	10	7%	9	5%

Nota: Elaboración propia, 2025

En esa misma línea, las familias de estudiantes en NDB tienden ayudar a sus hijos o hijas más frecuentemente (39% de las personas estudiantes de este nivel mencionan que siempre reciben ayuda, en contraste con el 24% del NDA. Por su parte las familias de NDA expresan en mayor proporción que ayudan “a veces” (44% vs. 26%), lo que puede indicar que promueven y confían en una mayor independencia de sus hijos o hijas en las labores escolar. En ambos grupos hay un porcentaje bajo de familias que nunca ayudan, aunque un poco más en el NDA (7%).

En relación con el tiempo que dedican las familias a conversar o apoyar el proceso educativo de sus hijos o hijas, la mayoría del estudiantado conversa o recibe apoyo todos los días (46% NDA, 49% NDB), mientras que un porcentaje pequeño no recibe apoyo (15% NDA, 9% NDB), por lo que en el NDB tiene una leve ventaja en apoyo diario y menos casos en el rubro de "nada de tiempo", como se logra ver a continuación:

**Figura 23 Cantidad de tiempo (días y horas) y ocasiones en que las familias o encargados a apoyar o conversar sobre lo aprendido en la escuela o motivar en el proceso educativo. Según estudiantado y familias.**



Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla en el rubro sobre las "ocasiones" permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Las familias también participan activamente, con más del 60% en ambos niveles dedicando más de 2 y 4 horas semanales; muy pocas familias dicen que no dedican tiempo (3% y 2%), lo cual es positivo, ya que tanto estudiantado como familias muestran un involucramiento y compromiso importante con el proceso educativo. Comportamiento, que se observa en ambos niveles de desempeño ya que los porcentajes son muy similares en ambos grupos (NDA y NDB).

Lo anterior es reafirmado por cuanto en ambos grupos, la mayoría de los estudiantes afirma que sus familias los motivan todos los días (55% en NDA y 65% en NDB). Asimismo, en este grupo de informantes el porcentaje de quienes reciben motivación “a veces” es significativo (43% en NDA y 33% en NDB) y el “Nunca” es muy bajo (2% en ambos casos), lo que indica que la falta total de motivación es poco frecuente.

Este involucramiento, según las familias participantes, se refleja en que una mayoría afirma conocer bien los intereses y dificultades de sus hijos e hijas (41% en NDA y 40% en NDB). Un porcentaje similar indica estar al tanto de las materias que les gustan o se les dificultan (43% en NDA y 44% en NDB). En contraste, menos del 10% en ambos niveles que señala que solo están informados ocasionalmente —es decir, cuando los propios estudiantes lo comentan— y que tienen una idea general pero no específica de sus preferencias y dificultades escolares, o que no las conocen en absoluto.

Las ocasiones en las que ocurre este involucramiento (dirigido a la motivación a que la persona estudiante lea, investigue o realice actividades relacionadas con el aprendizaje) por parte de las familias está vinculado al momento de la realización de tareas escolares (56% NDA, 65% NDB) sumado a los porcentajes obtenidos en los rubros de “cuando se aburre o pasa mucho tiempo frente a las pantallas” y “cuando hay eventos escolares o proyectos especiales”; esto un indicativo que dicho involucramiento tiene un enfoque reactivo más que proactivo.

Aunado a lo anterior, también se motiva cuando de parte del estudiante hay alguna curiosidad por algún tema (43% NDA y 36% NDB), mostrando apertura a intereses propios del estudiante.

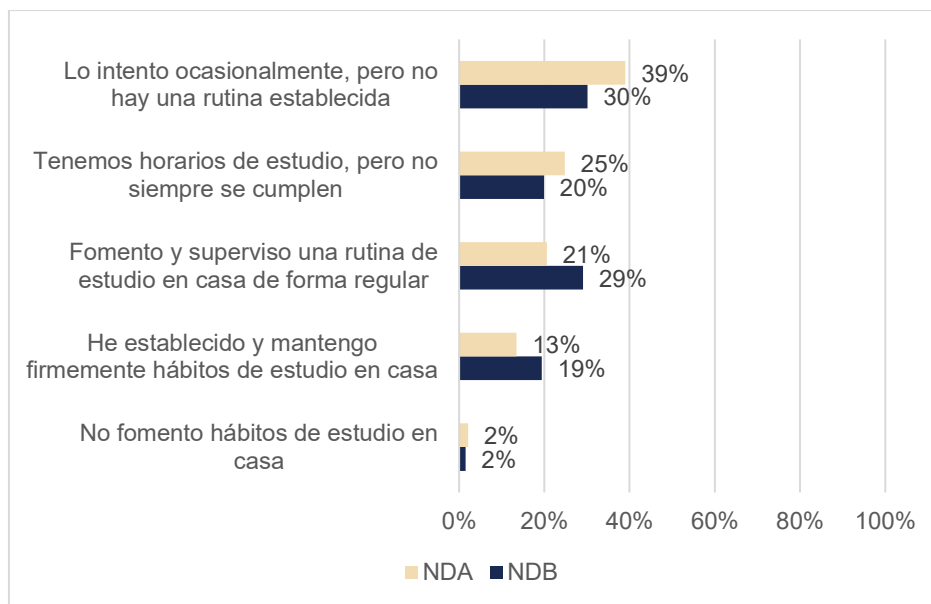
La motivación habitual para la realización de actividades educativas (tales como leer o investigar) como parte de una rutina establecida es baja en ambos niveles (26% NDA y 23% NDB), o bien se realiza “durante los fines de semana o vacaciones” (15% NDA, 15% NDB) lo que sugiere que no es una práctica constante y en menor medida, algunas familias

apoyan o motivan como reacción ante el bajo rendimiento, lo que abona a un abordaje reactivo más que proactivo en lo que respecta a la disciplina en el estudio.

Por otro lado, la frecuencia con que supervisa el cumplimiento de las tareas escolar de su hijo/hija/persona estudiante a cargo es en su mayoría diaria en ambos niveles, a saber, más del 70% (70% NDA, 72% NDB) de las familias supervisan las tareas escolares todos los días, lo que es un indicador positivo de acompañamiento familiar. Sin embargo, menos del 30% en ambos niveles (el 30% NDA, 28% NDB) solo supervisa ocasionalmente situación que representa una porción significativa también, lo que sugiere que hay margen para mejorar el involucramiento en estos casos.

En esa misma línea, la mayoría de los estudiantes no tienen una rutina sólida de estudio en casa, ni en el NDB ni en el NDA, lo que podría reflejar que, aunque hay intentos, falta consistencia y seguimiento en el hogar, como se muestra a continuación:

**Figura 24 Fomento de hábitos de estudio en casa. Según familias.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos mostrados corresponden a una n=141 en el NDA y una n= 196 en el NDB

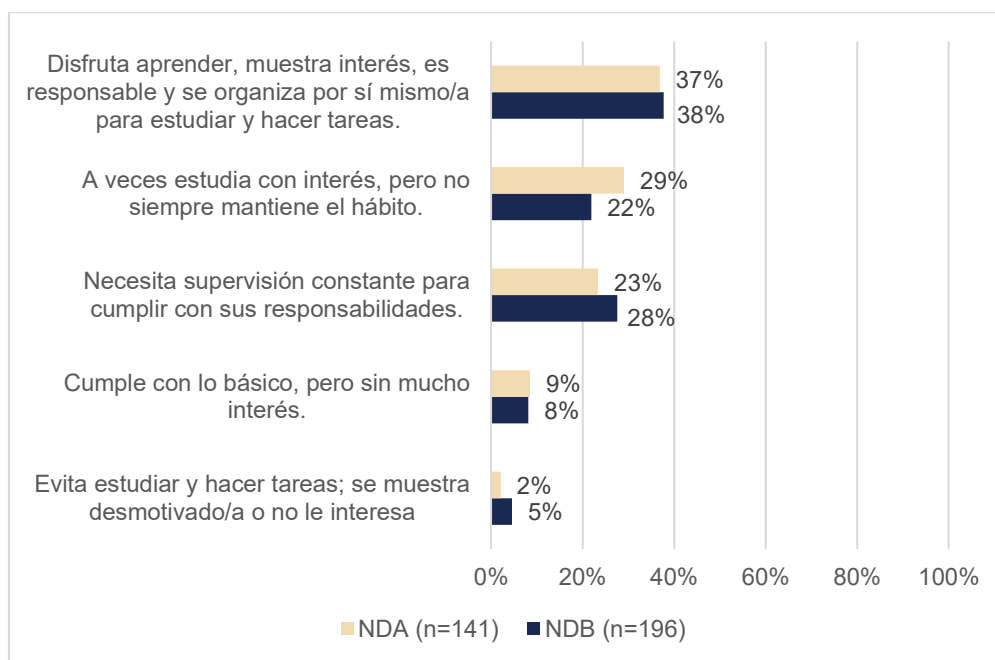
En esta figura se presenta una minoría con respecto al establecimiento de rutinas y supervisión o el fomento de dichas actividades en forma regular. En general, el nivel básico (NDB) presenta mejores indicadores de hábitos de estudio que el nivel avanzado (NDA). Cabe aclarar que, si bien los datos muestran un tema en común, a saber, la falta de constancia o de supervisión por parte de los padres/madres/encargados de la persona menor de edad, esto podría relacionarse con que a medida que los estudiantes crecen, las familias acompañan menos dando mayor independencia a sus hijos o hijas en los procesos educativos.

Cabe destacar que datos –figura 30 y 31- muestran que, si bien una mayoría de las familias supervisan diariamente las tareas escolares de sus hijos, este acompañamiento no siempre se traduce en el establecimiento de hábitos de estudio sólidos y consistentes en casa, esto se evidencia en que una gran mayoría no tiene establecido una rutina de estudio, por lo que la supervisión diaria está más enfocada en el cumplimiento inmediato de las tareas más que en el desarrollo de habilidades de estudio a largo plazo.

El abordaje familiar sobre las bajas calificaciones que pueden presentar sus hijos o hijas, en palabras del estudiantado es conciliador y resolutivo, ya que una mayoría expresa que se le habla con calma y explica cómo puede mejorar (50% NDA, 53% NDB), se le anima a que puede hacerlo mejor (51% NDA, 49% NDB), además se busca soluciones y se le apoya (32% NDA, 29% NDB). En menor medida, algunos padres le llaman la atención o se enojan y regañan (27% NDA, 23% NDB) y menos del 2% en ambos niveles refieren que sus familias, le ignoran o no dicen nada o bien establecen contacto con el personal docente.

Por otro lado, según las familias consultadas de ambos niveles, sus hijos e hijas, mantienen una actitud positiva frente al estudio, como se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 25 Actitud de su hijo/hija/persona estudiante a cargo hacia el estudio y las tareas escolares. Según las familias**



Nota: Elaboración propia, 2025.

En la figura también se muestra que los padres consideran que las personas menores en ocasiones estudian con algún interés, pero no siempre mantienen rutinas de estudio o bien que necesitan de supervisión para cumplir con las responsabilidades, lo que representa una disposición moderadamente favorable al aprendizaje. En menor medida se menciona que cumple con lo básico sin mucho interés o que evitan estudiar ya que están desmotivados, lo que permite intuir que necesitan una supervisión constante y que señala una falta de autonomía en un segmento significativo del alumnado.

En NDB hay más de estudiantes que necesitan supervisión o que evitan estudiar en comparación con el NDA, donde hay un mayor porcentaje de estudiantes que a veces estudian con interés, aunque no mantengan el hábito.

Entre las familias de ambos niveles se destaca que sus hijos e hijas, estudian en promedio, 2 a 3 veces a la semana fuera de horario escolar. Llama la atención que en el NDA se tiende un poco más a estudiar cuando se acercan los exámenes (18%) en relación con el NDB (14%). Mientras, el 18% de las personas estudiantes del NDB estudian entre 4 y 5 veces a la semana, en contraposición con el 14% del NDA que mencionan estudiar esta cantidad de días, tal y como se muestra en la figura a continuación:

**Figura 26 Frecuencia dedica al estudio y estrategias utilizan con mayor frecuencia para estudiar y hacer tareas. Según Familias.**

Frecuencia dedica al estudio fuera del horario escolar	Familias			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Todos los días	14	10%	24	12%
• <b>Casi todos los días (4 a 5 veces por semana)</b>	<b>20</b>	<b>14%</b>	<b>36</b>	<b>18%</b>
• <b>Algunas veces a la semana (2 a 3 veces)</b>	<b>53</b>	<b>38%</b>	<b>71</b>	<b>36%</b>
• <b>Sólo estudia en una fecha cercana a los exámenes.</b>	<b>25</b>	<b>18%</b>	<b>28</b>	<b>14%</b>
• Rara vez (1 vez o menos por semana)	17	12%	17	9%
• No estudia, sólo si se le dice que lo haga.	10	7%	17	9%
• Nunca	1	1%	2	1%
• Otra	1	1%	1	1%
<b>Estrategias utiliza su hijo/hija/persona estudiante a cargo para estudiar y hacer tareas *</b>				
• <b>Usa aplicaciones, videos, internet para apoyar su aprendizaje.</b>	<b>75</b>	<b>53%</b>	<b>88</b>	<b>45%</b>
• <b>Pide ayuda a otros (familia, amigos) cuando tiene dificultades con las tareas.</b>	<b>73</b>	<b>52%</b>	<b>99</b>	<b>51%</b>
• <b>Estudia solo cuando es necesario o cuando tiene un examen.</b>	<b>59</b>	<b>42%</b>	<b>67</b>	<b>34%</b>
• <b>Repasa en voz alta para asegurarse de recordar los conceptos.</b>	<b>50</b>	<b>35%</b>	<b>64</b>	<b>33%</b>
• <b>Se dedica a estudiar en un espacio tranquilo y libre de distracciones.</b>	<b>47</b>	<b>33%</b>	<b>63</b>	<b>32%</b>
• Lee constantemente y subraya los textos	39	28%	47	24%
• Realiza resúmenes, esquemas, diagramas o gráficos para organizar la información.	36	26%	44	22%
• Estudia en silencio y en un lugar específico, libre de distracciones.	30	21%	36	18%
• Estudia en cualquier lugar de la casa.	20	14%	26	13%
• Prefiere estudiar de noche, cuando está más tranquilo/a.	16	11%	8	4%
• Toma notas mientras estudia o escucha explicaciones.	15	11%	18	9%
• Utiliza una agenda, calendario, cuaderno para organizar sus tareas y horarios de estudio.	14	10%	8	4%
• Prefiere estudiar acompañado de música o ruidos de fondo.	12	9%	28	14%
• Otra	5	4%	9	5%

Nota: Elaboración propia, 2025.

\* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

En la figura anterior se reafirma un enfoque reaccionario y no proactivo del estudio, por cuanto se refleja que no hay hábitos o bien las personas estudiantes deber ser supervisadas por sus familias.

La estrategia más común para estudiar o hacer tareas entre ambos niveles es el uso de la tecnología (apps, videos, internet), lo que presenta a los recursos digitales como complemento educativo importante principalmente para el NDA; seguida por la búsqueda de apoyo en familia o amigos.

En esa línea, un porcentaje relevante en ambos grupos (42% NDA, 34% NDB) estudia solo cuando es necesario o hay examen, lo que sugiere una falta de hábito constante y una estrategia planificada. Adicionalmente, las condiciones del entorno de estudio, como estudiar en un espacio tranquilo y sin distracciones es reportado por solo un tercio de los estudiantes (33% NDA, 32% NDB).

Otras estrategias mencionadas, aunque con una presencia moderada son: repasar en voz alta, subrayar, hacer resúmenes o tomar notas, dichas acciones son efectivas para el aprendizaje significativo, pero parecen poco desarrolladas, especialmente en el grupo NDB.

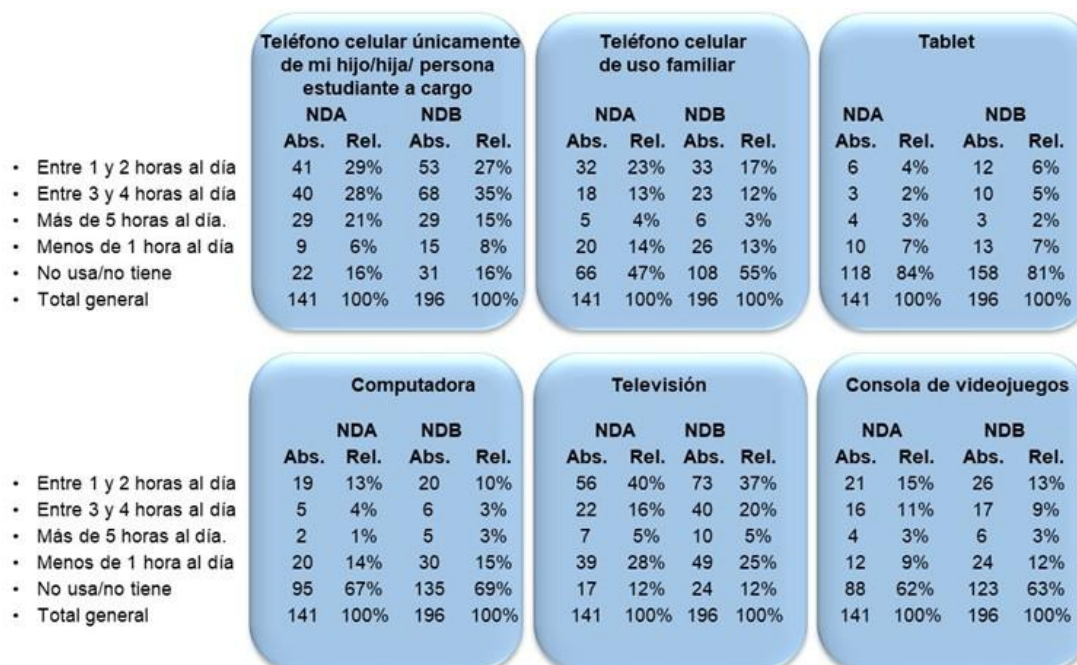
En síntesis, el NDA tiene a mostrar una mayor preferencia por estrategias estructuradas, es decir, uso de tecnología, estudio nocturno, uso de agenda, entre otros. Mientras que el NDB, aunque similar en algunos aspectos, muestra menos planificación y menor uso de herramientas organizativas, con una ligera mayor preferencia por estudiar con música o ruido.

Los datos sobre la frecuencia y estrategias de estudio refuerzan lo identificado por los distintos actores educativos: el rendimiento académico se ve afectado no solo por factores externos como el apoyo familiar o las condiciones del hogar, sino también por la limitada presencia de hábitos de estudio efectivos, autonomía, y planificación por parte del estudiantado. El uso puntual de herramientas como videos o pedir ayuda a familiares es positivo, pero no sustituye la necesidad de construir estrategias de estudio sostenidas, autónomas y eficaces.

En lo referente al uso de la tecnología, el teléfono celular (de uso personal del estudiante) es el dispositivo más utilizado, con un uso de más de 3 horas diarias, muy pocas

familias reportan que sus hijos e hijas no usan o no tienen (16% en ambos niveles), como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 27 Cantidad promedio de horas al día, que el hijo/hija/persona estudiante a cargo utiliza los siguientes aparatos electrónicos. según familias.**



Nota: Elaboración propia, 2025.

Más del 50% en ambos grupos no usa teléfono celular familiar (47% NDA, 55% NDB). Entre quienes sí lo usan, el uso predominante es de 1 a 2 horas diarias. La tablet no es un recurso común en los hogares ya que su uso entre las familias consultadas menciona que es muy bajo: el 84% en el NDA y el 81% en el NDB no la utiliza, solo el 6% (NDA) y 13% (NDB) la usa más de 1 hora al día.

Las computadoras presentan muy baja frecuencia de uso: 67% del NDA y 69% de NDB no la usan. Solo el 13% de estudiantes del NDA) y 10% de NDB la usan entre 1 y 2 horas diarias. Por su parte, la televisión tiene un uso frecuente: 40% del total de estudiantes en NDA y 37% del NDB ven entre 1 y 2 horas al día y entre el 16% (NDA) y 20% (NDB) ven de 3 a 4 horas diarias. Solo 12% en ambos grupos no ve televisión.

La consola de videojuegos es poco frecuente en los hogares: 62% (NDA) y 63% (NDB) no usan consolas. El resto tiene un uso moderado, con 15% en NDA y 13% en NDB las usan de 1 a 2 horas al día.

Los datos indican que el uso de celular personal es, con diferencia, el dispositivo más utilizado por el estudiantado, mientras que otros dispositivos con potencial educativo como la computadora o la tablet presentan bajo nivel de uso, lo que sugiere la hipótesis de que no es de fácil acceso.

Las actividades que se realizan en dichos dispositivos -saber, teléfono celular o la tablet entre los quienes cuentan con una-, son principalmente para juegos (72% NDA, 74% NDB) y para tareas escolares o estudio (74% NDA, 72% NDB). De igual forma se utiliza para mantener amistad con compañeros (as) de la escuela (67% NDA, 57% NDB), asimismo, para entretenimiento (películas, videos, música) 49% NDA y 45% NDB. Por último, el uso para redes sociales con una diferencia entre el NDA en relación NDB (31% NDA, 21% NDB).

Finalmente, es importante señalar que el poco acceso a ciertos dispositivos (como computadoras y tablets) en el hogar podrían limitar en las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos de educación digital e híbrida donde se requiere generar competencias tecnológicas a futuro.

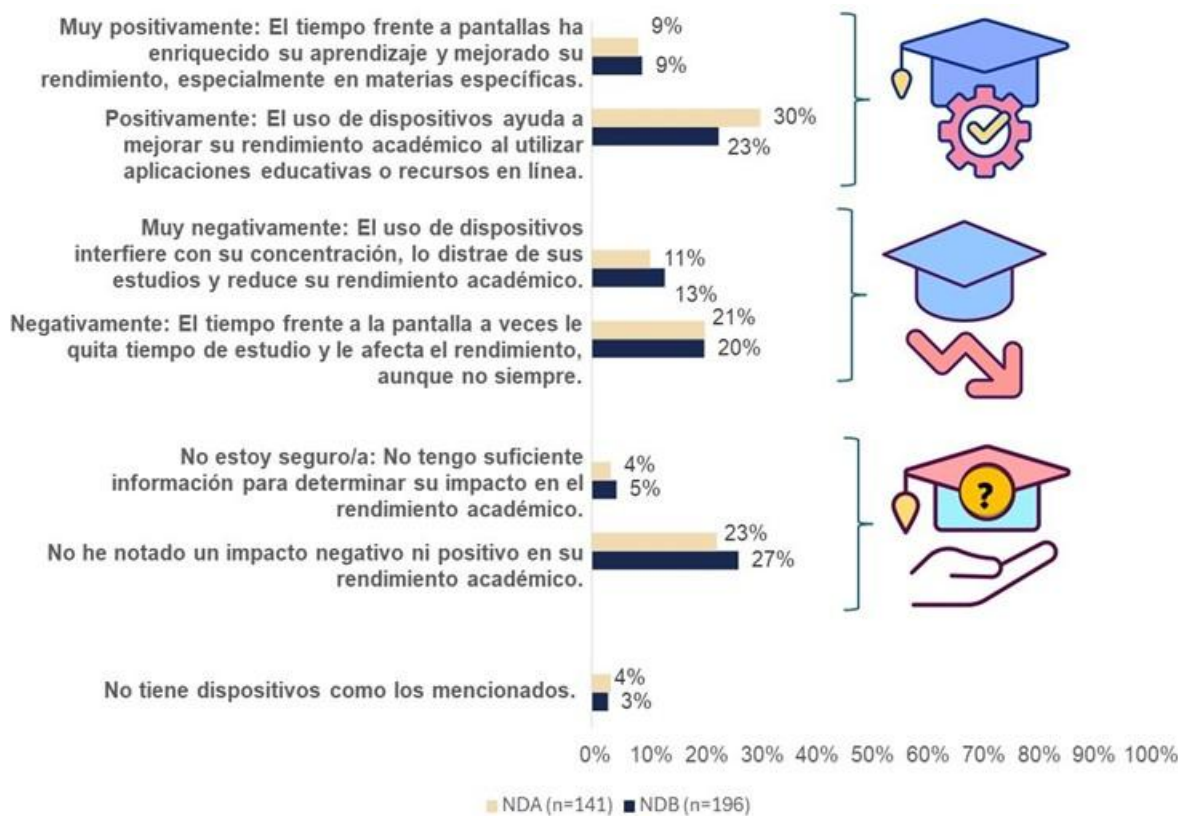
Una mayoría de las familias menciona que el uso de estos dispositivos (celular, tablet, computadora) es controlado por parte de ellos, a través del establecimiento de límites de tiempo específicos y se asegura de que no pase más tiempo del permitido (60% NDA, 67% NDB), sin embargo, otras familias que mencionan se les recomienda un tiempo para el uso, pero no hay supervisión (32% NDA, 21% NDB)

Ante la pregunta sobre la opinión que tienen sobre el uso de teléfonos celulares, tablets o videojuegos y su incidencia en el desempeño académico de su hijo/hija/persona estudiante a cargo, hay una percepción negativa; en este sentido, se considera que el uso

de dichos dispositivos interfiere con la concentración, les distrae de sus estudios y reduce su rendimiento académico.

Por otro lado, hay quienes tienen una percepción positiva y reconocen el potencial educativo del uso de dispositivos, a saber, consideran que el tiempo frente a pantallas y utilizar aplicaciones educativas o recursos en línea, ha enriquecido el aprendizaje y mejorado su rendimiento, especialmente en materias específicas. El resto de las familias no tienen claridad sobre los cambios en el rendimiento académico asociados al uso de pantallas y muy pocas mencionan que no cuentan con acceso a dispositivos como celular, tablet o videojuegos como se muestra a continuación:

**Figura 28 Opinión sobre el uso de teléfonos celulares, tablets o videojuegos y afectación en el desempeño académico. Según familias.**



Nota Elaboración propia, 2025

La opinión de las familias sobre el vínculo entre el uso de dispositivos frente al rendimiento académico es dividida, ya que hay quienes consideran una afectación negativa

en relación con otros en los que se destaca sus beneficios educativos, a saber, para educarse, investigar o hacer tareas lo que puede mejorar el rendimiento académico; mientras que los que consideran una incidencia negativa es debido a que han percibido que lo usan principalmente para redes sociales, videojuegos y ocio lo que los distrae o afecta la concentración para el quehacer educativo. De esta manera estas percepciones pueden depender de la interpretación que hacen las familias del rendimiento de sus hijos/as o bien con base al nivel de involucramiento que dicha población realiza en el uso de los dispositivos, es decir, sobre la supervisión que ejercen cuando sus hijos/hijas la utilizan.

#### **4.4.-Factores relacionados a las condiciones y características en el estudiante**

Los factores relacionados con las condiciones y características intrínsecas del estudiante que influyen en su desempeño escolar son variados y multicausales, estos factores interactúan entre sí y con el entorno del estudiante (familia, escuela, procesos de enseñanza y aprendizaje, características personales y condiciones del estudiante, entre otros), creando una compleja red que incide en los resultados académicos. En este apartado se abordarán las principales variables, que van desde las capacidades cognitivas, perspectivas hacia el estudio, asistencia al centro educativo, estrategias de aprendizaje hasta el estado emocional, la motivación y los hábitos de estudio, entre otros.

##### **4.4.1 Asistencia del estudiantado al centro educativo.**

La mayoría de la población en consulta -familias y estudiantado- de ambos niveles, menciona no tener problemas para llegar a tiempo a las clases, como se logra ver en la figura a continuación:

**Figura 29 Problemas ha tenido para llegar a tiempo a clases, en lo que va del año. Según familias y estudiantado.**

¿Su hijo/hija Ha tenido problemas para llegar a tiempo a clases, en lo que va del año?	Familias				¿Ha tenido problemas para llegar a tiempo a clases, en lo que va del año?	Estudiantado			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)			NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
-Sí	15	11%	34	17%	61	18%	63	23%	
-No	126	89%	162	83%	269	82%	215	77%	
<b>Principales razones por las que llega tarde *</b>	(n=15)		(n=34)		(n=61)		(n=63)		
-Por los horarios trabajo de la familia	5	33%	12	35%	24	39%	25	40%	
-Falta de recursos o dinero para transporte o alimentación	6	40%	12	35%	20	33%	23	37%	
-Problemas de salud (estudiante algún familiar)	4	27%	11	32%	15	25%	11	17%	
-Lejanía del centro educativo.	1	7%	10	29%	13	21%	8	13%	
-Problemas en el servicio de transporte público o privado.	2	13%	6	18%	11	18%	11	17%	
-Condiciones climáticas extremas (lluvia, inundaciones).	3	20%	11	32%	11	18%	14	22%	
Tengo poca motivación o interés en asistir puntualmente a clases.					7	11%	3	5%	

Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la figura con respecto a las principales razones permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

En menor medida refieren tener situaciones que afectan en la puntualidad y en este rubro el grupo NDB muestra una mayor incidencia de dicha problemática tanto el estudiantado como en las familias, donde la diferencia es de alrededor de entre 5 y 6 puntos porcentuales.

Entre las familias que ha tenido problemas para llegar a tiempo a la escuela, expresan que las principales razones se deben a “falta de recursos o dinero para transporte o alimentación”- aunque un poco más en el NDA-, “horarios de trabajo de la familia” es la más frecuente para ambos grupos (33% en NDA y 35% en NDB). En menos proporción de mención se menciona “problemas de salud (estudiante o algún familiar)”, “condiciones

climáticas extremas” – afectando más a las familias de NDB. -, “problemas en el servicio de transporte público/privado”. Cabe destacar que “la lejanía del centro educativo es la razón menos mencionada en el grupo NDA (7%), pero es la segunda razón más común en el grupo NDB (29%).

El estudiantado por su parte refiere que la principal razón en ambos niveles es la lentitud al alistarse para ir a la escuela (39% en NDA y 40% en NDB). La segunda razón más mencionada de igual forma en los dos niveles es la lejanía de la escuela (33% en NDA y 37% en NDB).

Aunado a lo anterior “los horarios de trabajo de las familias” es una razón poco mencionada por los estudiantes en comparación con las familias, especialmente en el grupo NDB (25% en NDA y 17% en NDB), seguido de “Problemas de transporte público/privado” la cual es mencionada por el 21% de los estudiantes de NDA y el 13% de los de NDB, además “problemas en mi salud” es una causa de tardanza para el 18% de los estudiantes en ambos grupos y por ultimo las condiciones climáticas también son una causa importante (18% en NDA y 22% en NDB), asimismo, la poca motivación o interés en asistir puntualmente a clases es mencionada por el 11% de los estudiantes de NDA y el 5% de los de NDB.

En síntesis, los estudiantes tienden a atribuir la tardanza a factores personales como el tiempo para alistarse y la lejanía de la escuela, mientras que las familias destacan más las dificultades económicas, de salud o laborales.

En relación con lo anterior, una mayoría de familias en ambos niveles señala que sus hijos e hijas han faltado entre 1 y 3 días a la escuela en lo que va del año (40% en NDA y 44% en NDB). Esta tendencia se refleja también en los estudiantes, quienes reportan niveles similares de ausentismo en ese rango (39% en NDA y 28% en NDB).

En una proporción menor, las familias indican que sus hijos han estado ausentes entre 4 y 5 días (25% en NDA y 30% en NDB), o por más de 6 días (17% en NDA y 19% en NDB). Los estudiantes coinciden en términos generales con estas cifras: el 23% en NDA y el

19% en NDB reportan haber faltado entre 4 y 5 días, mientras que un 26% en NDA y un 9% en NDB indican haber estado ausentes por más de 6 días.

Cabe destacar que, en el nivel NDA, se observa un porcentaje más alto de estudiantes que reportan ausencias prolongadas (más de 4 días), lo cual podría estar indicando una mayor incidencia de factores que afectan la continuidad en la asistencia escolar. Pese a esto el no ausentismo —es decir, no haber faltado ningún día en lo que va del año— es más frecuente en el NDA, tanto según las familias como los estudiantes. En este rubro, el 18% de las familias del NDA reportan que sus hijos no han faltado, frente al 7% en el NDB. Esta tendencia se replica en la percepción estudiantil, donde un 26% del alumnado en NDA afirma no haber tenido ninguna ausencia, en comparación con solo un 9% en NDB.

Estos hallazgos evidencian una mejor continuidad en la asistencia escolar tanto en la puntualidad como en el ausentismo, en el grupo NDA en comparación con el NDB.

Las familias consultadas señalaron que la principal causa de ausentismo escolar de sus hijos e hijas han sido los problemas de salud, ya sea del estudiante o de algún familiar, con una alta incidencia en ambos niveles (75% en NDA y 70% en NDB). Esta percepción es compartida por el estudiantado, quienes también identifican los problemas de salud como la razón más frecuente para faltar a clases (60% en NDA y 53% en NDB).

Además, los estudiantes mencionan otras causas que contribuyen a su ausentismo, como los problemas de salud de algún familiar específico (18% en NDA y 16% en NDB), ser lentos para alistarse por las mañanas (17% en NDA y 19% en NDB), los horarios laborales de sus padres, madres o encargados (12% en NDA y 14% en NDB), así como las condiciones climáticas extremas, como lluvias o inundaciones (12% en NDA y 11% en NDB).

#### 4.4.2 Perspectivas sobre el desempeño académico en la trayectoria educativa del estudiantado.

A las familias y estudiantado, se les consultó sobre cómo percibe sus notas actuales en las materias básicas, los hallazgos se muestran en la tabla a continuación:

**Tabla 9 Percepción del rendimiento académico actual. Según las familias y el estudiantado**

Rendimiento académico según materia	Familias				Estudiantado			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)		NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<b>Estudios Sociales</b>								
Excelente (notas entre 81 a 100)	64	45%	111	57%	129	39%	128	46%
Bueno. (notas entre 80 a 89)	43	30%	58	30%	96	29%	102	37%
Regular. (notas entre 70 a 79)	24	17%	22	11%	75	23%	31	11%
Malo (notas menos de 69)	10	7%	5	3%	30	9%	17	6%
<b>Matemáticas</b>								
Excelente (notas entre 81 a 100)	51	36%	99	51%	114	35%	107	38%
Bueno. (notas entre 80 a 89)	46	33%	45	23%	108	33%	83	30%
Regular. (notas entre 70 a 79)	31	22%	37	19%	74	22%	61	22%
Malo (notas menos de 69)	13	9%	15	8%	34	10%	27	10%
<b>Ciencias</b>								
Excelente (notas entre 81 a 100)	69	49%	113	58%	170	52%	131	47%
Bueno. (notas entre 80 a 89)	47	33%	54	28%	100	30%	88	32%
Regular. (notas entre 70 a 79)	23	16%	27	14%	49	15%	46	17%
Malo (notas menos de 69)	2	1%	2	1%	11	3%	13	5%
<b>Español</b>								
Excelente (notas entre 81 a 100)	73	52%	114	58%	170	52%	131	47%
Bueno. (notas entre 80 a 89)	46	33%	62	32%	100	30%	88	32%
Regular. (notas entre 70 a 79)	19	13%	17	9%	49	15%	46	17%
Malo (notas menos de 69)	3	2%	3	2%	11	3%	13	5%

Nota: Elaboración propia, 2025.

El rendimiento académico en estudios sociales es percibido por la mayoría de las familias del grupo NDB como excelente (57%, en relación con el 45% de las del NDA). En cambio, los estudiantes del nivel NDA se autocalifican con menor rendimiento excelente

(39%) que lo que las familias perciben. En el nivel NDA, hay mayor percepción de desempeño regular/malo por parte del estudiantado que por las familias.

En matemáticas de igual forma, las familias del nivel NDB tienen una percepción más positiva (51% excelente) mientras que el estudiantado NDB y NDA reporta calificaciones similares (35%-38% excelente). Los porcentajes de bajo rendimiento (malo) se mantienen sin diferencias entre los grupos con un 10%.

En la materia de ciencias, las percepciones son altas en desempeño: excelente para ambos grupos, pero para las familias en NDB vuelve a ser destacable. Llama la atención que el estudiantado NDA se autovalora ligeramente mejor que sus familias. El rendimiento "malo" es muy bajo en general, aunque un poco más elevado en estudiantes NDB (5%).

En español, las percepciones son muy similares entre familias y estudiantes en el nivel NDA, mientras en el NDB, las familias perciben un mejor desempeño que el que los estudiantes se otorgan a sí mismos.

Mientras que las familias NDB consistentemente reportan mayores porcentajes de estudiantes en nivel excelente en todas las materias; el estudiantado de NDA tiende a tener una autopercepción menos positiva en comparación con la percepción que tienen sus familias.


En general, ciencias y español son las materias con mayores porcentajes de percepción excelente en el rendimiento.

La percepción de las materias en las que se presentan más dificultades tanto en opinión de las familias (más de 50% en ambos grupos) como el estudiantado (39% NDA, 36% NDB) son las matemáticas, seguido de estudios sociales, ya que en más del 40% de las familias de ambos niveles y en el estudiantado se percibe mayor dificultad especialmente en NDA (31% versus un 23% NDB).

En el NDB, se observa que, en opinión de las familias también hay dificultad en la materia de inglés (34% versus el 23% en el NDA), el estudiantado de ambos niveles coincide con la opinión de las familias con respecto a esta materia (17% ND, 21% NDB).

Muy pocos estudiantes reportan dificultades en español o ciencias (2% NDA, 5% NDB), como se logra ver en los datos de la siguiente figura:

**Figura 30 Materias que presentan más dificultades\*. Según perspectiva de las familias y estudiantado.**



	Familias				Estudiantado			
	NDA (n=141)		NDB (n=196)		NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Matemáticas	76	54%	100	51%	130	39%	99	36%
• Estudios Sociales	57	40%	57	29%	102	31%	64	23%
• Ciencias	21	15%	22	11%	7	2%	6	2%
• Español	31	22%	26	13%	6	2%	13	5%
• Inglés	32	23%	67	34%	56	17%	59	21%
• Otra	6	4%	6	3%	0	0%	0	0%
• Ninguna	7	5%	25	13%	29	9%	37	13%

Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Por otro lado, un porcentaje importante entre el estudiantado consultado en el nivel NDB (13% versus 9% del NDA), indica no tener dificultades en ninguna materia, de igual forma entre las familias (5% NDA, 13% NDB).

Las razones dadas sobre la dificultad<sup>9</sup> principalmente en matemáticas, entre las familias participantes del estudio, se debe a que no logra comprender y confunden los procedimientos (10% NDA, 14% NDB). Un aspecto que llama la atención en este rubro es que algunas respuestas le atribuyen la dificultad a que en la familia no han sido destacados

<sup>9</sup> Es importante señalar que los porcentajes en el tema de razones por las que se les dificulta se calcularon con base a las respuestas en cada materia según la figura 30.

en dicha materia (coincidente con la opinión de los expertos) o bien porque se tiene la perspectiva que los docentes no explican de la mejor forma (12% NDA, 13% NDB).

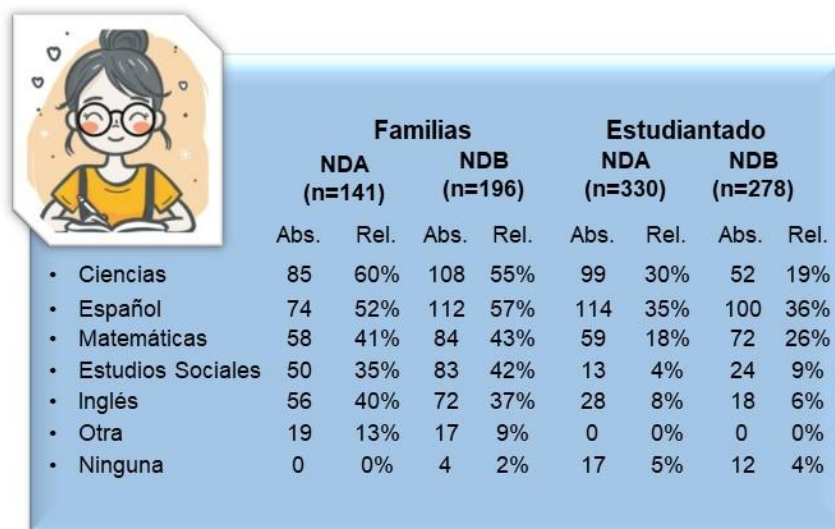
Entre el estudiantado, las principales dificultades en matemáticas se relacionan con la comprensión de los contenidos (68% en NDA y 67% en NDB), así como con la carga académica, especialmente la cantidad de temas abordados (12% en NDA y 15% en NDB).

En las asignaturas de estudios sociales e inglés se repiten percepciones similares, a saber, en estudios sociales se identifica una cantidad excesiva de materia (59% en NDA y 45% en NDB) y dificultades para comprender los temas, siendo esta última más pronunciada entre el estudiantado del NDB (26% en NDA y 36% en NDB). También dificultades asociadas con la cantidad de contenidos para memorizar (12% en NDA y 6% en NDB), especialmente en el NDA; así como falta de interés o motivación hacia la materia (12% en NDA y 6% en NDB), con mayor tendencia en el mismo nivel.

En el caso específico del inglés, las mayores dificultades se centran en la comprensión de los contenidos (80% en NDA y 73% en NDB). Además, señalan problemas con la mediación pedagógica por parte del personal docente, percepción más presente en el NDB (9% en NDA y 19% en NDB).

En cuanto a las materias que consideran más fáciles o con mayor interés se encuentran en primer lugar ciencias y español tanto en familias y estudiantado de ambos niveles, como se logra apreciar en la figura a continuación:

**Figura 31 Materias que se perciben más fáciles\*. Según perspectiva de las familias y estudiantado**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Llama la atención que las familias, tienen una perspectiva diferente al estudiantado en otras materias como matemáticas, estudios sociales e inglés, en las que se muestran con un porcentaje importante sobre la facilidad de estas en el aprendizaje. En este sentido, se observa una discrepancia por materia y según las familias quienes dicen que es más fácil de lo que dicen las personas estudiantes.

Entre las razones que las familias consideran que esas materias no representan una dificultad para sus hijos e hijas es porque son de interés para ellos (49% NDA, 48% NDB), además que se considera que es donde obtienen mejores notas (40% NDA, 40% NDB).

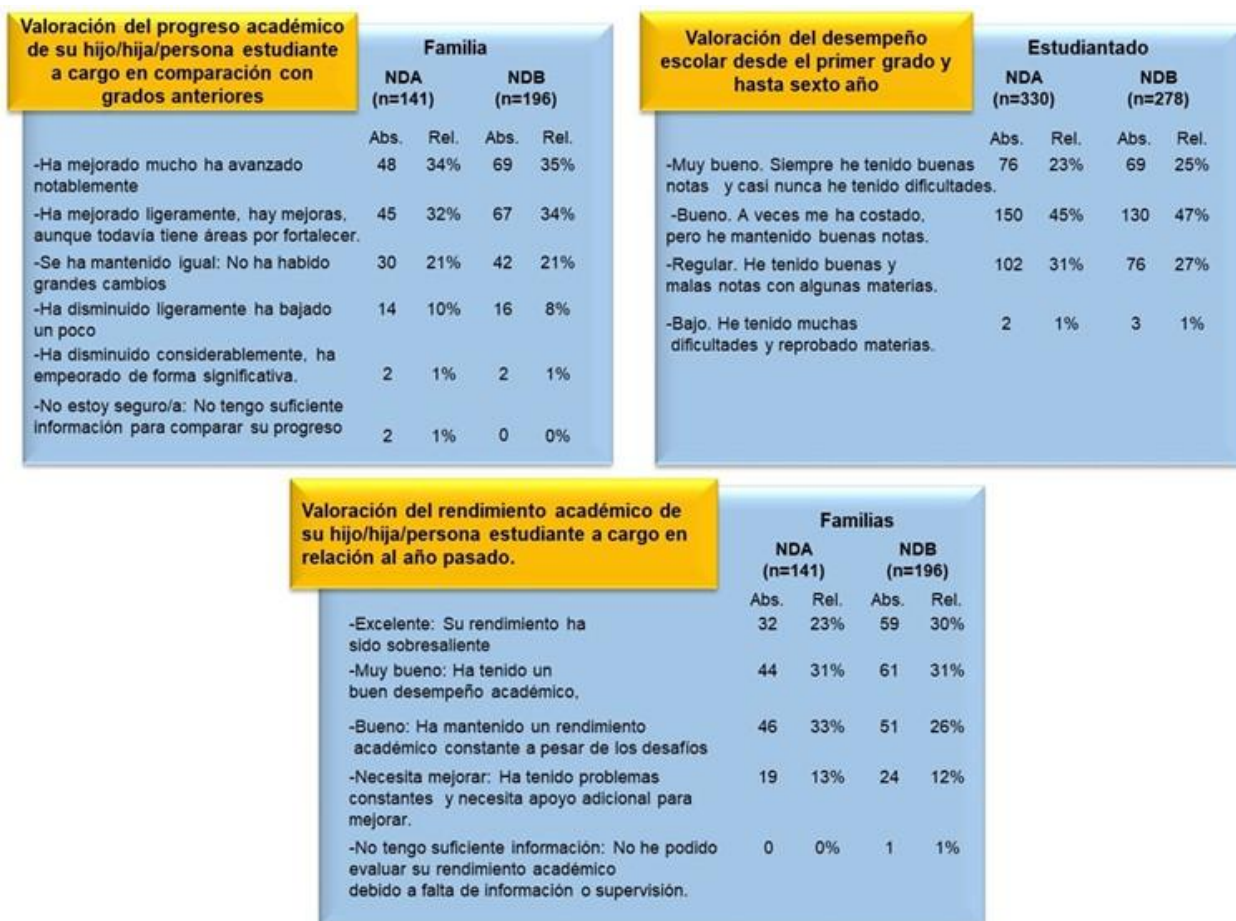
En relación con la opinión de los estudiantes<sup>10</sup> en el área de ciencias, el estudiantado percibe que los contenidos son más comprensibles (45% en NDA y 38% en NDB), además de que muestran interés y gusto por la materia (40% en ambos niveles). También se menciona que los temas son poco extensos y fáciles de aprender (16% en NDA y 13% en

<sup>10</sup> Es importante señalar que los porcentajes en el tema de razones por las que se les dificulta se calcularon con base a las respuestas en cada materia según la figura 31.

NDB). En el nivel NDB, se destaca una percepción de mayor habilidad personal para esta asignatura en comparación con el NDA (1% en NDA y 10% en NDB).

En cuanto a la asignatura español, el estudiantado expresa opiniones similares a las de ciencias. Destacan la facilidad para comprender los contenidos (66% en NDA y 50% en NDB), con una tendencia más alta en el NDA. Asimismo, manifiestan interés o gusto por la materia (10% en NDA y 13% en NDB), y consideran que los temas son poco extensos y fáciles de memorizar (13% en NDA y 23% en NDB), siendo esta última percepción más marcada en el NDB.

**Figura 32 Valoración del rendimiento académico en su trayectoria educativa. Según familias y estudiantado.**



Nota: Elaboración propia, 2025.

Como se aprecia en la figura anterior, en ambos niveles, las familias perciben que el rendimiento académico de sus hijos o hijas del año pasado en relación con la actualidad ha sido bueno, muy bueno o excelente (en suma, más del 80%). Asimismo, se observa que las familias del grupo NDB tienden a valorar más positivamente (mayor porcentaje en "Excelente") que las del grupo NDA y una proporción baja en ambos niveles considera que su hijo o hija necesita mejorar, aunque un poco mayor en NDA.

Con respecto a la trayectoria educativa del estudiantado, más del 65% de las familias en ambos grupos consideran que el desempeño académico de sus hijos/as ha mejorado (mucho o ligeramente), lo que indica una percepción positiva del progreso desde ciclos anteriores. Solo un pequeño porcentaje (entre 1% y 10%) señala una disminución en el rendimiento, ya sea ligera o considerable, lo que indica que los casos de retroceso son poco frecuentes.

Un 21% en ambos grupos percibe que el rendimiento se ha mantenido igual, lo que sugiere cierta estabilidad en el aprendizaje para una parte del estudiantado. La proporción de respuestas de incertidumbre (no está seguro/a) es mínima (1% en NDA, 0% en NDB), lo que refuerza la idea de que las familias han observado y valorado el progreso académico de sus hijos/as.

La mayoría del estudiantado en ambos niveles (más del 65% bueno o muy bueno) reportan mantener un buen rendimiento en su trayectoria estudiantil, otros en menor medida reconocen que han tenido buenas y malas notas con algunas materias. Muy pocos estudiantes se consideran con bajo rendimiento (solo el 1% en ambos grupos).

Las razones que han influido negativamente en el rendimiento académico (calificaciones regulares o malas) desde el inicio escolar, según el estudiantado de ambos niveles, incluyen principalmente la falta o malos hábitos de estudio, no realizar las tareas, así como la dificultad para organizarse o concentrarse y una actitud negativa hacia el estudio -como por ejemplo, ansiedad, estrés, pereza, baja autoestima, distracciones o

desinterés-, con una incidencia más alta en NDA (32%) que en NDB (16%). También se señala, aunque en menor medida, la influencia negativa de las relaciones sociales, tales como, bullying o exclusión social, malas amistades, entre otros (10%).

Por otro lado, entre los factores que han contribuido a mantener un buen desempeño escolar, el estudiantado destaca el apoyo y supervisión familiar (18% en NDA y 19% en NDB), el acompañamiento del personal docente, que motivan, explican bien, son comprensivos y pacientes (12% NDA, 10% NDB), además la presencia de hábitos y rutinas

El niño se está graduando de sexto, ¿que oportunidades te da ese título? El reglamento de evaluación te dice que puede ser que no aprendas pero pasaste... El chico puede no aprender pero pasa el grado. (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

de estudio a diario (34% NDA, 28% NDB), y actitudes positivas hacia el estudio, tales como, sentido de responsabilidad, disciplina, esfuerzo, confianza entre otros (19% NDA, 12% NDB).

Es importante señalar sobre la noción que se tiene con respecto al éxito educativo, según los funcionarios de la UPRE, (la cual se debe de repensar), en el sentido de que se ha reducido a básicamente en promoción o aprobación, es decir, se intuye que un estudiante puede “tener éxito” en el sistema,

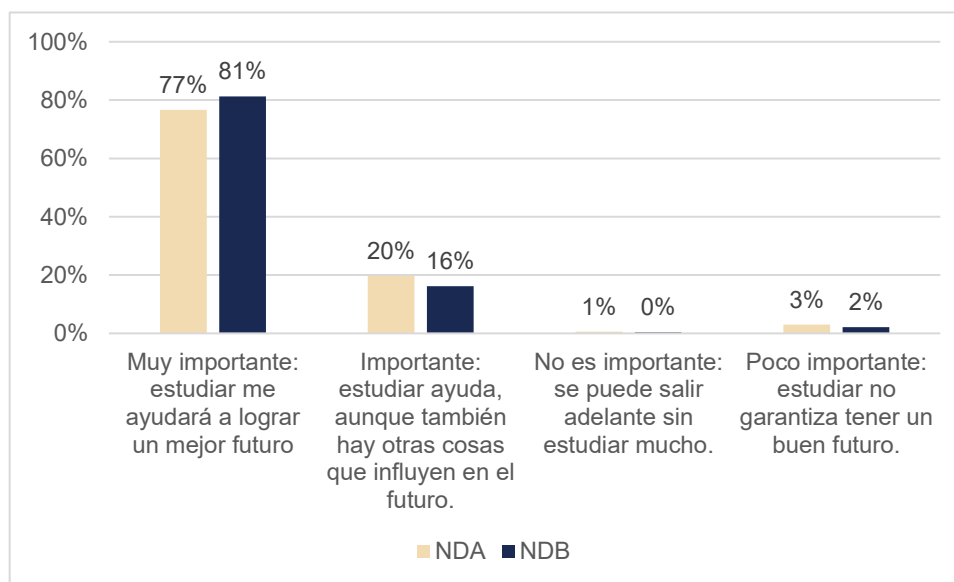
por ejemplo, graduarse, pero vivir en una situación de exclusión estructural: sin oportunidades reales, sin recursos, sin acceso a educación superior o empleos dignos.

El sistema permite que estudiantes pasen de año en algunos casos sin haber aprendido, lo que lleva a una falsa ilusión de “éxito”. En este contexto, la exclusión no es solo no estar en la escuela, sino estar presente en un sistema que no brinda condiciones reales de desarrollo.

¿Qué es el éxito?, ¿a qué lo estamos reduciendo? se utiliza hoy en día, la trayectoria de la continuidad del proceso educativo es la aprobación, la promoción, ¿es importante la aprobación para el éxito? Yo tengo éxito educativo, si voy a poder ir al cole después, o si estoy en una escuelita unidocente que se está cayendo, que recibe clases debajo de un árbol. Hay que pulir más, debemos tomar en cuenta que yo puedo percibir exclusión aun permaneciendo en las aulas, cuando yo estoy hablando de un sistema educativo que no me da los apoyos, que no me da la malla completa, no me da la infraestructura necesaria, no me da los recursos tecnológicos para enfrentar el mundo moderno ¿es o no es exclusión?, entonces ¿si hay exclusión podemos hablar de éxito? (funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

En esa misma línea, la importancia que otorga la persona estudiante al proceso educativo es en una gran mayoría de suma relevancia para un futuro prometedor, cómo se puede observar en la figura a continuación:

**Figura 33 Nivel de importancia que le otorga al estudio. Según estudiantado**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos corresponden a una muestra en NDA de n=330 y en NDB, n=278

Esto indica una fuerte creencia en el papel del estudio como herramienta clave para alcanzar metas con respecto a salir adelante, especialmente entre quienes se ubican en el nivel NDB. En menor proporción algunas personas estudiantes consideran que hay otros

factores que contribuyen, a saber, que el estudio es una parte importante, pero no el único componente para lograr un futuro mejor tanto profesional como personal.

#### 4.4.3 Actitud del estudiantado sobre el desempeño académico.

La percepción que tenga la persona estudiante al estudio puede afectar su desempeño e influir en su motivación, autoeficacia y bienestar emocional. Una percepción negativa (como sentirse incapaz o ansioso), puede llevar a la baja motivación y a un menor rendimiento académico, mientras que una percepción positiva, donde el estudiante se siente competente y apoyado, fomenta una mayor implicación en el aprendizaje y, por ende, mejores resultados. Al respecto se desglosa en la siguiente figura qué tan de acuerdo está el estudiantado con las diferentes situaciones relacionadas al tema mencionado:

**Figura 34 Nivel de acuerdo con diversas situaciones frente al estudio por parte del estudiantado.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos mostrados corresponden a una n=330 en el NDA y una n=278 en el NDB. Porcentaje corresponde “Estoy muy de acuerdo”, en una escala de “estoy muy de acuerdo”, “más o menos de acuerdo” y “No estoy de acuerdo”

El estudiantado, tanto de NDA como de NDB, demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y una alta valoración del rendimiento académico, especialmente al expresar que les gusta sacar buenas notas y que se sienten capaces de aprender cosas nuevas, a saber, tienen una actitud positiva y favorable en la motivación hacia el aprendizaje mostrando interés por aprender, asimismo, que se esfuerza por hacer bien los trabajos que reflejan un alto compromiso académico, además que le gusta sacar buenas notas, lo que denota una alta valoración acerca de sobresalir en el rendimiento académico

Por otro lado, una proporción media expresa un gusto por la lectura o escritura por iniciativa propia, que le gusta asistir a la escuela, que se siente parte del grupo de compañeros en el aula. Casi la mitad del estudiantado se siente cómodo preguntando o se siente seguro/a y confiado/a preguntando dudas en clase. En menor medida, las personas estudiantes refieren a que sienten que pueden participar sin miedo a equivocarse, lo que sugiere un temor al error lo que puede inhibir la participación en clase

En cuanto a la seguridad que siente cuando va a realizar exámenes o pruebas, hay una notable diferencia a favor del NDB, lo que podría indicar mayor confianza y menor ansiedad en las evaluaciones. Algunas barreras mencionadas son que han sentido que no pueden aprender tan rápido como el resto de los compañeros que, aunque es una minoría, es un dato para tener en cuenta en cuanto a percepción de autoeficacia y ritmo de aprendizaje. Otro rubro, que se menciona en un porcentaje menor es sobre la facilidad con que se distraen, lo que podría afectar el rendimiento académico.

En síntesis, se identifican áreas de mejora relacionadas por el gusto hacia la lectura, la seguridad al participar en clase y la distracción durante las lecciones, especialmente en el nivel NDB. También es importante fortalecer la motivación para asistir a la escuela, ya que poco más de la mitad se siente a gusto con ello. Estos hallazgos pueden orientar acciones que fortalezcan el clima escolar, la participación y el acompañamiento emocional del estudiantado.

En esa misma línea la forma en la que aborda el estudiantado el bajo rendimiento académico, la mayoría-más del 50%- lo toma como una oportunidad para mejorar, como se logra apreciar en la siguiente figura:

**Figura 35 Abordaje del estudiantado con respecto a diversas situaciones en clase.**

¿Qué haces cuando no sacas buena nota?*					¿Cómo te sientes cuando te equivocas en clase?*				¿Qué es lo que acostumbras a hacer con mayor frecuencia cuando no entiendes algo en clase?*					
	NDA (n=330)		NDB (n=278)		NDA (n=330)		NDB (n=278)		NDA (n=330)		NDB (n=278)			
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		
-Intento mejorar	207	63%	191	69%	-Lo tomo como una oportunidad para aprender	189	57%	158	57%	-Le pregunto al maestro/a	173	52%	153	55%
-Me siento mal, triste	80	24%	50	18%	-Me siento mal conmigo mismo/a	87	26%	61	22%	-Le pregunto a un compañero/a	116	35%	99	36%
-Me siento enojado, frustrado	24	7%	22	8%	-Me da vergüenza y no quiero volver a intentar	86	26%	73	26%	-Me quedo callado	30	9%	15	5%
-No me importa	7	2%	2	1%	-No me importa	71	22%	57	21%	-No sé qué hacer	11	3%	11	4%
-Es culpa a otros no mía	1	0%	0	0%	-Me da tristeza	52	16%	30	11%					
-Otra	11	3%	13	5%	-Me da enojo y frustración	46	14%	31	11%					

Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

La mayoría de los estudiantes (tanto NDA como NDB), menciona que intentan mejorar cuando obtiene bajas notas (63% y 69% respectivamente), lo que indica una actitud positiva hacia el aprendizaje. Un grupo importante se siente triste o mal (24% NDA, 18% NDB), mientras que la frustración o enojo afecta a un número menor (7 NDA, 8% NDB).

Aunado a lo anterior, cuando se les consulta sobre cómo se siente cuando tiene una mala nota, un 57% de ambos niveles, percibe el error como una oportunidad para aprender, lo cual es positivo. Sin embargo, cerca de un cuarto se siente mal o avergonzado, y otro porcentaje similar no le da importancia, lo que muestra una gama emocional diversa ante el error, una parte menor experimenta tristeza o frustración.

En relación con la actitud que toma el estudiante cuando no entiende algún tema en clase, más del 50% pregunta al maestro y cerca del 35 NDA-36% NDB recurre a un compañero, lo que muestra una buena disposición a buscar ayuda. Un grupo pequeño se

queda callado (9% NDA y 5% NDB), lo cual puede ser un foco de atención para fomentar una participación más activa, sin embargo, un porcentaje muy bajo no sabe qué hacer.

#### **4.4.4 Características del estudiantado que afectan el desempeño académico.**

Las características y factores que inciden en el rezago estudiantil son sumamente importantes, y para ello es necesario tomar en cuenta que es un fenómeno multicausal que incide en el rendimiento académico. Estos factores pueden referirse a aspectos personales (como falta de motivación, hábitos de estudio deficientes o problemas emocionales), familiares (como bajo nivel socioeconómico, desintegración o falta de apoyo), e institucionales (como métodos de enseñanza inadecuados o mala orientación del profesorado).

Los directores (as) consultadas en ambos niveles son de la opinión que las características del estudiante con rezago educativo son la falta de hábitos de estudio o seguimiento en casa, la falta de una rutina de estudio, con dificultades en comprensión lectora y redacción, además, se distraen con facilidad, no logran mantenerse enfocados durante las clases y tienen problemas de atención o concentración.

Estas respuestas apuntan a una combinación de factores familiares y cognitivo-conductuales. La falta de acompañamiento en casa se percibe como uno de los principales factores de riesgo, mientras que, dentro del aula, las dificultades de atención, comprensión lectora y enfoque agravan el rezago, como se aprecia en la siguiente figura:

**Figura 36 Principales características\* que ha observado en los estudiantes de sexto año que presentan rezago educativo. Según el personal directivo**

	Directores (as)				
	NDA (n=5)		NDB (n=5)		
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
• Falta de hábitos de estudio o seguimiento en casa.	5	100%	5	100%	→
• No hay seguimiento del aprendizaje en el hogar	5	100%	5	100%	→
• Desmotivación o falta de interés por el aprendizaje, muestran apatía hacia las actividades escolares.	3	60%	3	60%	
• Evitan participar en clase por miedo a equivocarse	3	60%	1	20%	
• Les cuesta seguir instrucciones o completar tareas en el tiempo indicado	3	60%	4	80%	→
• No mantienen una rutina de estudio.	3	60%	5	100%	→
• Les cuesta seguir procedimientos o aplicar lo aprendido en las materias básicas en situaciones cotidianas	2	40%	4	80%	→
• Les cuesta comprender lo que leen o redactar ideas de forma coherente	2	40%	5	100%	→
• Se distraen con facilidad, no logran mantenerse enfocados durante las clases	2	40%	5	100%	→
• Tienen baja autoestima	1	20%	0	0%	
• Inasistencias frecuentes o abandono parcial del ciclo escolar.	1	20%	2	40%	
• Problemas de atención o concentración.	1	20%	5	100%	→
• Manifiestan inseguridad sobre sus capacidades	1	20%	1	20%	
• No completan tareas escolares sin supervisión	1	20%	4	80%	→
• Se muestran indiferentes ante elogios o correcciones que se le hacen en las clases.	1	20%	0	0%	
• Condiciones socioeconómicas desfavorables	0	0%	2	40%	
• Presentan dificultades en el lenguaje (habla, comprensión oral, idioma).	0	0%	0	0%	
• Familias/encargados no participan en reuniones ni actividades escolares	0	0%	2	40%	
• No consideran que el estudio sea importante para el futuro	0	0%	0	0%	
• Otra	0	0%	0	0%	



Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Otras características mencionadas por una mayoría (60–80%), son dificultades funcionales en el trabajo escolar y baja autonomía, así como aspectos emocionales como la desmotivación y el miedo al error, que pueden estar estrechamente relacionados con la falta de éxito académico previo y una autoestima afectada.

En específico se puede observar una diferencia notoria entre los niveles en rubros como la dificultad de seguir instrucciones o completar tareas a tiempo (60% NDA, 80% NDB), desmotivación o apatía hacia el aprendizaje (60% en ambos niveles), dificultad en seguir procedimientos o aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas (40% NDA, 80% NDB), incapacidad de completar tareas sin supervisión (20% NDA, 80% NDB) y evitar participar por miedo a equivocarse (60% NDA, 20% NDB).


Otras características señaladas en menor medida -porcentajes entre 20–40%, son: que tienen baja autoestima (20% en NDA), inasistencias o abandono parcial del sistema educativo (20% NDA, 40% NDB) inseguridad sobre las capacidades del estudiantado (20% en ambos), condiciones socioeconómicas desfavorables (0% en NDA, 40% en NDB) o que provienen de familias que no participan en reuniones o actividades escolares (0% en NDA, 40% en NDB).

En conclusión, el rezago educativo en sexto año es percibido principalmente como una consecuencia de la falta de apoyo en el hogar, dificultades de atención, y débil desarrollo de hábitos de estudio. También se identifican elementos emocionales y conductuales como desmotivación, inseguridad y miedo al error y aunque menos mencionadas, las condiciones socioeconómicas y la escasa participación familiar también están presentes como factores de riesgo.

El personal docente (más del 75% de los docentes), coincide con los directores (as) en que las principales características relacionadas al rezago escolar son la falta de hábitos de estudio, seguimiento en el hogar, y dificultades de atención, reforzando la idea de que el entorno familiar y los procesos atencionales son elementos clave en el desempeño escolar.

**Figura 37 Principales características que ha observado en los estudiantes de sexto año que presentan rezago educativo. Según personal docente.**

	Personal docente			
	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Falta de hábitos de estudio o seguimiento en casa.	22	100%	18	95%
• No mantienen una rutina de estudio.	20	91%	15	79%
• Problemas de atención o concentración.	17	77%	17	89%
• No hay seguimiento del aprendizaje en el hogar.	17	77%	18	95%
• Les cuesta comprender lo que leen o redactar ideas de forma coherente.	15	68%	16	84%
• Los padres o cuidadores no participan en reuniones ni actividades escolares.	14	64%	7	37%
• Desmotivación o falta de interés por el aprendizaje, muestran apatía hacia las actividades escolares.	13	59%	14	74%
• Se distraen con facilidad, no logran mantenerse enfocados durante las clases.	13	59%	14	74%
• Tienen baja autoestima	11	50%	8	42%
• Manifiestan inseguridad sobre sus capacidades.	11	50%	12	63%
• No completan tareas escolares sin supervisión.	11	50%	5	26%
• Les cuesta seguir instrucciones o completar tareas en el tiempo indicado.	11	50%	14	74%
• No consideran que el estudio sea importante para el futuro.	10	45%	4	21%
• Evitan participar en clase por miedo a equivocarse.	9	41%	9	47%
• Les cuesta seguir procedimientos o aplicar lo aprendido en las materias básicas en situaciones cotidianas.	9	41%	13	68%
• Se muestran indiferentes ante elogios o correcciones que se le hacen en las clases.	6	27%	3	16%
• Condiciones socioeconómicas desfavorables.	4	18%	8	42%
• Inasistencias frecuentes o abandono parcial del ciclo escolar.	3	14%	5	26%
• Presentan dificultades en el lenguaje (habla, comprensión oral, idioma).	3	14%	2	11%
• Otras	0	0%	0	0%



Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

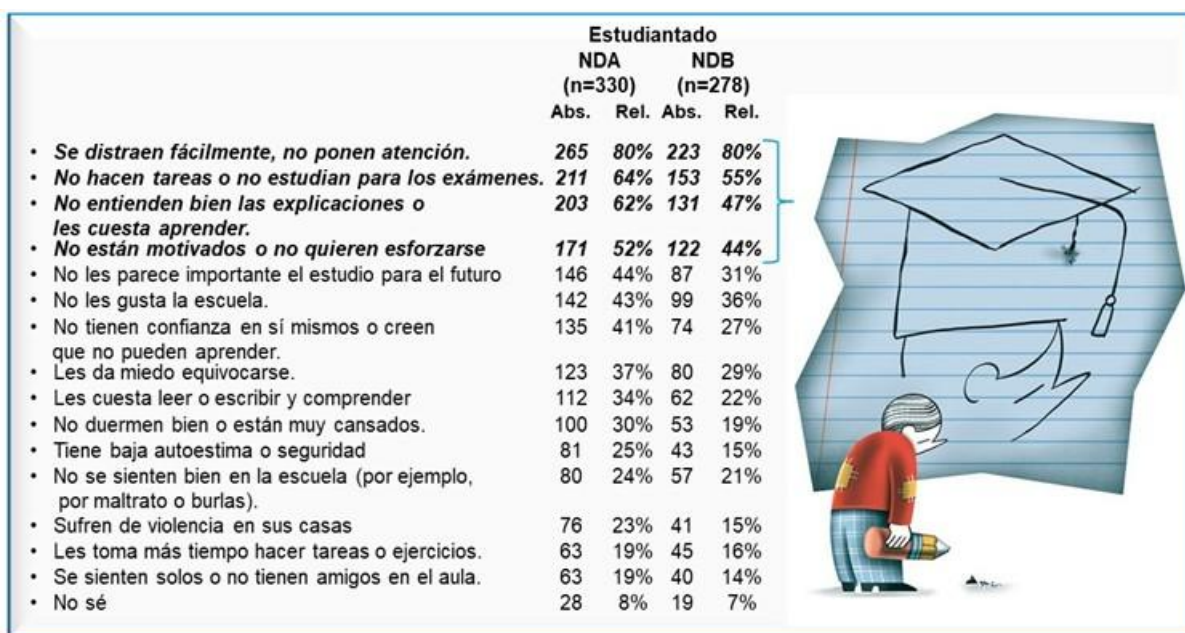
Otras características con un porcentaje intermedio (50%–74%) muestran una mezcla de dificultades académicas específicas (como comprensión lectora), emocionales (autoestima, inseguridad) y conductuales (distracción, desmotivación). También destaca el rol del acompañamiento familiar, nuevamente señalado como insuficiente por una mayoría.

En menor medida -porcentajes entre los 29% y 49%- el personal docente expresa otras respuestas que sugieren que el rezago no solo es académico, sino también emocional y social, aunque hay menos consenso sobre la influencia de factores como el contexto socioeconómico, la visión de futuro o las habilidades del lenguaje. Cabe resaltar que, aunque estas variables no son mayoritarias, siguen siendo indicadores de riesgo que deben considerarse en intervenciones pedagógicas.

Entre los estudiantes, los factores destacados (más del 60%) son las distracciones y la falta de atención, las que son vistas como el principal rasgo asociado a las malas notas;

también relacionan el bajo rendimiento con la falta de estudio y preparación (no hacen tareas o no estudian marcado en el NDA), así como con dificultades cognitivas (no entender bien o aprender con dificultad). Estos resultados sugieren que los propios alumnos reconocen factores tanto de comportamiento como de capacidad cognitiva como características principales del rezago educativo, como se muestra a continuación.

**Figura 38 Principales características que tienen las personas con bajas o malas notas. Según el estudiantado participante.**



Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar varias opciones.

Otros factores moderadamente mencionados (40%–59%) tienen que ver con aspectos actitudinales, como la falta de motivación, la pérdida de sentido del estudio, y el rechazo hacia la escuela. También se reconoce una falta de autoconfianza, lo cual refleja que hay estudiantes que asocian el bajo rendimiento con inseguridades personales y desinterés escolar. Esto puede generar la hipótesis de que la situación puede ser reflejo tanto de experiencias previas negativas como de una cultura escolar que no logra conectar con sus intereses o necesidades.

Algunos factores con mención baja (20%–39%), son la identificación de elementos socioemocionales como parte del bajo desempeño: miedo al error, baja autoestima, problemas de convivencia o violencia, sentimientos de soledad. También se mencionan condiciones físicas como la falta de descanso, lo cual indica que para esos estudiantes el rendimiento escolar está ligado al bienestar emocional y social; además de sus hábitos de vida. Por otro lado, solo una pequeña minoría declaró no saber o no tener una idea clara referente al tema, lo que indica que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción definida sobre las causas del bajo rendimiento en sus compañeros.

En síntesis, las tres poblaciones analizadas tienen en común la opinión de que los problemas de atención y distracción son el rasgo más influyente. Se reconoce ampliamente la falta de motivación como un factor relevante, asimismo, las dificultades de comprensión y aprendizaje son ampliamente compartidas.

El miedo a equivocarse, la inseguridad y la baja autoestima aparecen como factores comunes, aunque con menor frecuencia entre los estudiantes.

En el caso específico de directores (as) y personal docente se da un mayor énfasis en la falta de hábitos de estudio y seguimiento en casa, mayor atención a factores académicos específicos, como dificultades para seguir instrucciones o aplicar lo aprendido y reconocen la ausencia de participación familiar como un factor clave.

Por su parte el estudiantado da más peso a factores personales y actitudinales, como no estudiar, no esforzarse, no valorar la escuela. Señalan con más frecuencia la falta de atención y desinterés, pero menos el rol de los padres o el entorno familiar y algunos identifican elementos de su entorno emocional y social (violencia, maltrato, soledad), aunque en menor proporción.

Los expertos consultados de la UPRE, de la Dirección de Desarrollo Curricular y Vida estudiantil, tiene ideas en común las cuales se enumeran a continuación, sin un orden jerárquico, sino como un fenómeno complejo y multicausal:

“Si hay una persona que no esta estimulada, que no se siente amada, querida, entonces, como que no va a haber, digamos, como esa motivación, ese impulso. La falta de confianza en el chico en su capacidad para hacer frente a la materia, digamos una baja autoestima y esto lo lleva digamos a estar ansioso en las clases de matemáticas”  
(Funcionario asesor de la Dirección de Desarrollo Curricular, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

- Baja autoestima y falta de confianza en las capacidades propias del estudiantado: hay estudiantes en el sistema educativo que no creen en su capacidad para aprender, especialmente en áreas como matemáticas o lectoescritura. Esta falta de autoconfianza genera ansiedad y desmotivación, lo que reduce su participación y compromiso en el aula.

- Desmotivación por falta de estímulo familiar y afectivo, es decir, cuando no hay estimulación ni apoyo emocional desde la primera infancia, el estudiante llega a la

escuela sin bases sólidas para enfrentar los retos educativos. La falta de afecto y reconocimiento debilita su motivación.

- Contextos familiares y sociales desfavorables: Algunos estudiantes provienen de entornos de violencia, drogas, negligencia o pobreza extrema, lo que afecta su salud emocional y expectativas de vida. Su realidad inmediata no valora ni promueve la educación como una vía de superación.

“Chicos y chicas no tuvieron la oportunidad de que sus papás o sus mamás les potenciaran sus habilidades”  
(Funcionario de la Dirección de Vida Estudiantil, comunicación personal, 8 de julio de 2025)

-Rezago en habilidades básicas (lectoescritura y matemáticas), los estudiantes llegan a sexto año con debilidades arrastradas desde niveles anteriores como indica el ultimo Estado de la Educación (2025) especialmente en lectura, escritura y comprensión. Dicho informe señala un alto porcentaje de estudiantes en niveles insuficientes en matemáticas y una comprensión lectora. Esto genera frustración, desinterés y dificultad para seguir el ritmo del grupo.

“Ha sido una constante en los últimos años, es una falta de desmotivación por la falta de pertinencia de la oferta educativa, metodología, estamos en un desfase”. (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

-Desconexión con la oferta educativa: algunos expertos señalan que la metodología tradicional y la falta de pertinencia de los contenidos hacen que los estudiantes no se sientan identificados ni motivados. Ven la escuela como algo alejado de sus intereses o aspiraciones (influencers, redes sociales, etc.).

-Salud mental afectada y emociones no atendidas, los estudiantes llegan a clase con cargas emocionales (ansiedad, tristeza, hambre, problemas familiares) que les impiden concentrarse y aprender. No se han desarrollado habilidades socioemocionales adecuadas debido a la etapa en la que se encuentran.

-Falta de recursos básicos: La falta de acceso a materiales escolares, alimentación, transporte o condiciones dignas en casa limita el desarrollo integral del estudiante.

Como se observa, los expertos consultados destacan que el rezago escolar es reflejo de múltiples condiciones en las que convergen aspectos personales, familiares, emocionales y hasta sociales, es decir, los

“No se nos puede olvidar en educación que somos seres integrales y que la parte académica está absolutamente vinculada a la parte emocional (Funcionario de la Dirección de Vida Estudiantil, comunicación personal, 8 de julio de 2025)

“Los recortes presupuestarios afectan las becas, alimentación, transporte, entonces las familias deciden ya no mandar a la escuela... es una realidad que no se puede decir, si la prioridad es comer.” (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

estudiantes en rezago no carecen de capacidad, sino de condiciones adecuadas para desarrollar su potencial.

Lo anterior requiere de una mirada integral y humanizada que reconozca al estudiante como un ser completo, no como una calificación. Invertir en su autoestima, salud emocional, contexto familiar, y conectar la educación con sus intereses reales puede marcar una gran diferencia.

#### **4.4.5 Principales factores que afectan el desempeño académico.**

El desempeño académico de los estudiantes es el resultado de la interacción dinámica entre múltiples elementos, es decir, es una compleja interacción de factores internos (personales, biológicos) y factores externos (contextuales, familiares, centro educativo, socioeconómicos, culturales), en este sentido, entre los directores (as) consultados se presenta un consenso de ambos grupos sobre la importancia del apoyo familiar. La motivación/hábitos de estudio también es un factor crítico, aunque algo menor en NDB. En NDA se destaca más la escasa participación de los padres, mientras que en NDB sobresale el ausentismo estudiantil.

**Figura 39 Los tres principales factores\* que inciden en que un estudiante presente rezago educativo en sexto año. Según la población en estudio**

Directores (as)	NDA (n=5)		NDB (n=5)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Falta de apoyo familiar o acompañamiento en casa	5	100%	5	100%
• Falta de hábitos de estudio o motivación del alumnado	5	100%	4	80%
• Escasa participación de los padres en actividades escolares	2	40%	0	0%
• Ausentismo o inasistencia frecuente de los estudiantes	0	0%	2	40%

Familias	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Entorno familiar problemático o de no involucramiento	64	45%	88	45%
• Actitudes y metodología de los docente	37	26%	43	22%
• Factores individuales del estudiante (falta de motivación):	34	24%	46	23%
• Falta hábitos de estudio	25	18%	34	17%
• Factores sociales y convivencia	23	16%	35	18%
• Malas condiciones en la Salud física, problemas de aprendizaje	20	14%	32	16%

Docentes	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• Falta de apoyo familiar o acompañamiento en casa	21	95%	18	95%
• Falta de hábitos de estudio o motivación del alumnado	16	73%	11	58%
• Escasa participación de los padres en actividades escolares	6	27%	2	11%
• Dificultades de aprendizaje no atendidas (como dislexia, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad -TDAH-,etc.)	1	5%	7	37%

Estudiantado	NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
• No asiste frecuentemente a las clases	174	53%	141	51%
• No tienen hábitos de estudio o motivación para estudiar	168	51%	127	46%
• En la casa no los apoyan en el estudio	137	42%	121	44%

Nota: Elaboración propia, 2025. \* Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que cada participante pudo mencionar únicamente tres principales factores que considera inciden en el rendimiento académico del estudiantado.

El personal docente, considera que el apoyo familiar es nuevamente el factor más relevante, asimismo, se evidencia una preocupación por la motivación y hábitos de estudio, más marcada en NDA. En NDB los docentes destacan más las dificultades de aprendizaje no atendidas, posiblemente reflejo de una mayor visibilización o diagnóstico.

Las familias tanto en NDA como en NDB, reconocen su falta de involucramiento como un factor clave, también señalan factores internos (motivación, hábitos) y externos (salud, convivencia), aunque en porcentajes moderados. Llama la atención que la crítica a la metodología docente tiene cierto peso (22%-26%).

Entre el estudiantado, el ausentismo y la falta de hábitos y motivación son los principales factores; igualmente, hay una autopercepción de escaso apoyo familiar, similar en ambos grupos.

Los datos apuntan a que se presenta una coincidencia en la falta de apoyo familiar como uno de los principales factores que afectan el desempeño escolar, especialmente

entre directores (as) y personal docente. La falta de hábitos de estudio o motivación es transversal a todos los actores, aunque más marcada en estudiantes de NDB.

Por otro lado, el ausentismo escolar se reconoce más en los estudiantes y directores (as) de NDB. Las familias se muestran de acuerdo en cuanto a su falta de involucramiento, aunque también apuntan a metodología docente y condiciones externas.

Los docentes de NDB se enfocan más en las dificultades de aprendizaje no atendidas, lo que podría indicar una mejor detección o sensibilidad al tema. Cabe señalar que los hallazgos obtenidos a partir de las opiniones de la población en consulta evidencian la complejidad y la multicausalidad de rezago estudiantil, aunque resaltando un mayor peso al involucramiento familiar.

#### **4.5.-Factores relacionados al centro educativo**

##### **4.5.1 Caracterización de los grupos de sexto año que atiende el centro educativo**

Según lo informado por el personal docente, en el NDA, el 68% de los profesores atiende alrededor de dos grupos de sexto año. En contraste, en el NDB, el 42% atiende una cantidad similar, aunque el 58% reporta atender solo un grupo por docente. El promedio de estudiantes por grupo es de 21 a 30 en ambos centros, un rango en el que el NDA tiene una mayor proporción (77% frente a 58% en el NDB). Sin embargo, el NDB destaca con un 37% de grupos de menos de 20 estudiantes, superando el 23% del NDA en el mismo rango.

El promedio de estudiantes por grupo revela diferencias en el número de alumnos con rezago percibido por el personal docente. En el NDA, el 59% de los profesores identifica entre 6 y 10 estudiantes con rezago, mientras que en el NDB este porcentaje es del 42% en la misma cantidad. Por otro lado, los datos indican que el NDB tiene una proporción significativamente mayor de docentes que reportan menos de cinco estudiantes con rezago (53%), en comparación con el 32% del NDA.

En este sentido, aunque el promedio de alumnos es similar, el NDB tiene una mayor proporción de grupos pequeños (menos de 20 estudiantes). En grupos más reducidos, los docentes podrían tener una visión más clara e individualizada del desempeño de cada alumno, lo que podría llevar a una identificación más precisa y a la percepción de menos casos de rezago generalizado a diferencia de escuelas con grupos más grandes, como los más comunes en el NDA.

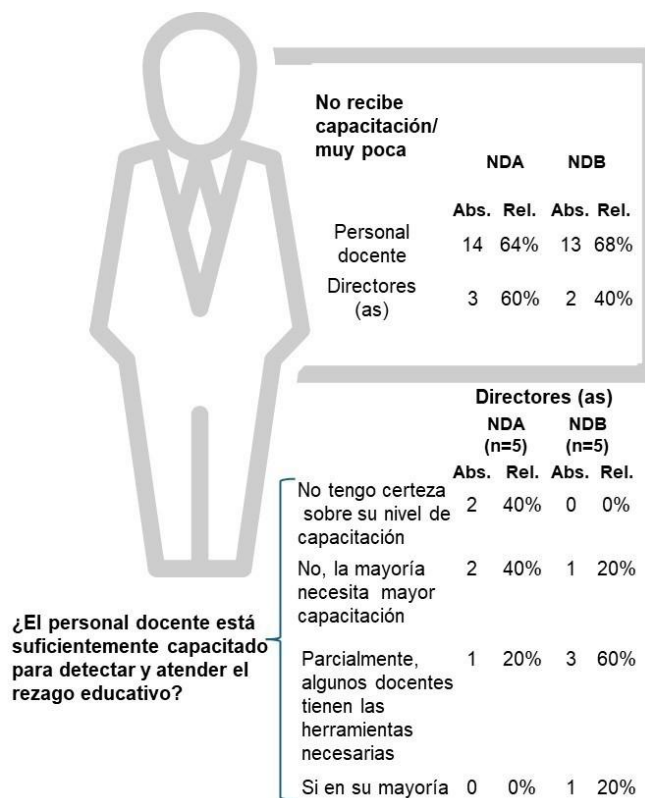
Otros aspectos para considerar sobre las diferencias porcentuales en la identificación del rezago estudiantil es la posibilidad de que haya diferentes perspectivas de cada docente sobre la forma que entienden el rezago.

Adicionalmente el tema de capacitación y formación que recibe este personal en la identificación de dificultades de aprendizaje y rezago estudiantil puede variar estas perspectivas.

#### **4.5.2 Capacitación docente para la atención del rezago estudiantil**

En este sentido, y al respecto de la capacitación y formación sobre esta problemática, el personal docente y directores destacan en un porcentaje considerable la falta de capacitación en la identificación y atención del rezago educativo como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 40 ¿Ha recibido capacitación para identificar y atender el rezago educativo? Según directores (as) y personal docente.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos mostrados corresponden a una n=5 en el NDA y una n= 5 en el NDB en el caso de los directores (as) y una n=22 en el NDA y una n= 19 en el NDB en el personal docente.

El resto del personal docente que menciona haberse capacitado, lo ha realizado por cuenta propia (autodidacta) o con apoyo de otros docentes (14% NDA, 16% NDB).

Asimismo, se han capacitado en aspectos específicos como problemas y apoyos de aprendizaje y talleres de técnicas de estudio (14% NDA, 16% NDB).

Esta misma población expresa que la última vez que se capacitaron en estos temas, data del 2023 a 2025 (36% NDA, 37% NDB). Los directores (as) del nivel NDA, fueron capacitados entre el 2018 a 2022 (40%) en contraste con los del NDB, quienes expresan que recibieron capacitación este 2025 (40%)

Entre los docentes que mencionan que tuvieron capacitación indicaron que se realizó a través de entidades externas al MEP, como la Universidad de Costa Rica, el Colegio Profesional de Profesores y Licenciados (Colypro), y otras. Por su parte, otros docentes mencionaron la DRE, el Instituto de Desarrollo Profesional (IDPUGS) o la Dirección de Desarrollo Curricular, coincidiendo con la información proporcionada por los directores consultados al respecto de esas mismas entidades. Como se observa en la figura 49 y 50, la participación en estas capacitaciones ha sido baja, lo que explica el bajo porcentaje de respuestas sobre este tema.

Ante este panorama, los directores (as) y el personal docente consultados proponen un listado de necesidades temáticas, a saber,

**Figura 41 Temas de capacitación sobre la atención del rezago educativo. Según directores (as) y personal docente**

Directores(as)		Personal docente (ambos niveles)
NDA (n=5)	NDB (n=5)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico pedagógico y emocional</li> <li>• Nivelación académica / pedagogía diferenciada</li> <li>• Acompañamiento socioemocional</li> <li>• Evaluación formativa / retroalimentación</li> <li>• Tecnología educativa</li> <li>• Trabajo con familia y comunidad</li> <li>• Gestión del tiempo / planificación</li> <li>• Metodologías activas / aprendizaje significativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias/técnicas para atender y prevenir el rezago</li> <li>• Sensibilidad y empatía hacia el estudiante</li> <li>• Procedimientos institucionales (con padres y alumnos), protocolos pra atender rezago</li> <li>• Manejo conductual / ambiente positivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias pedagógicas y metodológicas:</li> <li>• Atención a la diversidad y necesidades especiales</li> <li>• Familia y entorno del estudiante</li> <li>• Estrategias para la enseñanza en el área de Matemáticas</li> <li>• Estrategias para la enseñanza en el área de Lectoescritura</li> <li>• Apoyo y abordaje socioemocional</li> <li>• Uso de herramientas digitales y tecnológicas para reducir rezago</li> <li>• Evaluación y seguimiento del aprendizaje</li> <li>• Coordinación con servicios de apoyo</li> </ul>

Nota: Elaboración propia, 2025. La muestra entre el personal docente es en el NDA: n=22 y del NDB: n=19. Se muestran principales temas en común entre esta población.

Como se observa en la figura anterior, ambas poblaciones -directores (as) y personal docente-, proponen una amplia lista de necesidades de capacitación para abordar el rezago estudiantil la cuál no es solo académica, sino también emocional, social y estructural, ya que abarcan aspectos no sólo académicos o de atención del rezago, sino también emocionales, trabajo con la familia, uso de tecnología o bien aspectos administrativos como coordinación

con otros profesionales especializados (orientadores, terapeutas, psicopedagogos/educación especial). Esto refleja una visión integral del rezago estudiantil

En este sentido, las necesidades de capacitación difieren entre directores (más centrados en liderazgo, gestión y normativa) y docentes (más centrados en la práctica pedagógica). Es importante señalar que entre el personal docente hay diferencias por nivel, por ejemplo, atención a la diversidad y necesidades especiales, apoyo y abordaje socioemocional es mencionado mayoritariamente entre el NDA.

#### **4.5.3 Influencia del entorno escolar en el rezago estudiantil.**

Si bien factores externos como el contexto familiar o aspectos personales han sido ampliamente estudiados, cada vez se reconoce más la influencia del entorno escolar en el bajo rendimiento y una eventual exclusión del sistema educativo. Dicho escenario puede influir de manera variada ya sea través de factores como el clima escolar (físico, social y emocional tanto de sus pares como con docentes) así como la mediación pedagógica, la calidad de la enseñanza, la infraestructura y los recursos disponibles, entre otros—pueden actuar como factores de riesgo.

En esa línea y con base en los datos de la figura 51, los directores (as) del NDB (40%) considera que el entorno influye significativamente, reconociendo el impacto directo de las condiciones del aula, el ambiente escolar y la interacción del personal. Sin embargo, la mayoría de los directores, tanto en NDA (80%) como en NDB (60%), cree que el entorno influye de forma considerable, es decir, lo consideran importante pero no determinante único.

**Figura 42 Grado en que el entorno del centro educativo influye en el rendimiento académico. Según directores (as) y personal docente**

	Directores				Personal docente			
	NDA		NDB		NDA		NDB	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
-Influye significativamente– El ambiente escolar, las condiciones del aula, el trato del personal y la dinámica escolar impactan directamente en el aprendizaje.	0	0%	2	40%	13	59%	4	21%
-Influye de forma considerable– Un entorno escolar positivo favorece el rendimiento, aunque no es el único factor que lo determina	4	80%	3	60%	5	23%	4	21%
-Influye de manera moderada– El entorno escolar tiene un impacto, pero su efecto puede variar dependiendo del estudiante y otros factores externos.	1	20%	0	0%	2	9%	7	37%
-Influye en menor medida. El entorno escolar influye, pero su peso es limitado frente a otros factores externos.	0	0%	0	0%	2	9%	0	0%
-No influye significativamente– no tiene un efecto relevante en el rendimiento académico. El progreso del estudiante depende más de factores personales o familiares	0	0%	0	0%	0	0%	4	21%
<b>Total general</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaboración propia, 2025.

Solo un 20% de los directores (as) del NDA, considera que la influencia es moderada, y ninguno de los directores percibe que el entorno tenga poca o nula influencia.

La percepción docente indica que, a diferencia de los directores, una mayoría del NDA (59%) considera que el entorno escolar influye significativamente en el aprendizaje; en contraste, en NDB, donde un 37% opina que la influencia es moderada, y otro 21% considera que no influye significativamente, dando mayor peso a factores personales o familiares. Solo un 21% (en ambos niveles) coincide con la idea de que influye de forma considerable, mientras que un pequeño porcentaje (9% NDA) considera que la influencia es menor.

Entre la población en consulta, el entorno escolar es ampliamente reconocido como un factor que incide en el rendimiento académico, aunque con diferencias en el grado de influencia percibido, a saber, los docentes del nivel NDA lo ven como un factor altamente determinante, mientras que los docentes del NDB muestran una visión moderada,

destacando también el peso de factores externos. Los directores, por su parte, reconocen su importancia, pero tienden a considerar que su impacto es considerable, pero no es único.

En lo referente a los factores asociados al centro educativo que inciden en el rezago educativo, la población en estudio enmarca los siguientes:

**Figura 43 Principales aspectos\* vinculados al centro educativo que contribuyen a que un estudiante tenga bajo rendimiento académico. Según población participante**

Directores	NDA (n=5)		NDB (n=5)		Familias	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
-Carga administrativa que limita el tiempo para el reforzamiento o apoyo pedagógico fuera del horario regular	3	60%	3	60%	-Trato del Personal Docente y Administrativo	38	27%	49	25%
-Falta de recursos educativos (libros, materiales didácticos, tecnología o acceso a internet)	2	40%	0	0%	-Clima Escolar y Convivencia (conflictos, violencia, bullying)	35	25%	43	22%
-Poca capacitación docente: Falta de actualización en metodologías activas, evaluación formativa o atención a la diversidad	2	40%	2	40%	-Calidad Docente/Métodos de Enseñanza y Estrategias Pedagógicas	20	14%	31	16%
-Clima escolar negativo/desfavorable: acoso escolar, violencia entre estudiantes	2	40%	0	0%	-Infraestructura inadecuada	14	10%	15	8%
-Poca participación y compromiso de familia	2	40%	0	0%	-Organización y Gestión Institucional	13	9%	23	12%
Personal docente	NDA (n=22)		NDB (n=19)		Estudiantado	NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
-Carga administrativa que limita el tiempo para el reforzamiento o apoyo pedagógico	14	64%	14	74%	-Escuela y mobiliario en mal estado, sin ventilación, iluminación, sin lugares recreativos, espacios pequeños para caminar fácilmente y no este limpia u ordenada	244	74%	206	74%
-Desconexión entre los contenidos escolares y la realidad del estudiante	4	18%	6	32%	-Que haya conflictos, violencia y falta de respeto entre alumnos, y/con docentes/ discriminación (migración, genero, condición socioeconómica).	149	45%	106	38%
-Falta de recursos educativos (libros, materiales didácticos, tecnología o acceso a internet).	7	32%	4	21%	-Los profesores (as) no ayuden a los estudiantes.	99	30%	64	23%
-Escasa oferta de actividades extracurriculares o recreativas	1	5%	5	26%	-Profesores (as), director (a) no motiven, apoyen y no hagan actividades interesantes	82	25%	50	18%
-Falta de materiales didácticos adecuados o actualizados	2	9%	4	21%	-Los profesores no se dan cuenta cuando un estudiante tiene problemas para aprender	78	24%	45	16%
-Falta de apoyo académico personalizado: No se detectan ni atienden oportunamente las dificultades de aprendizaje.	3	14%	3	16%	-Que los maestros tengan poco conocimiento para dar las clases	71	22%	38	14%
-Altos niveles de rotación de docentes: Cambios frecuentes que afectan la continuidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	2	9%	2	11%	-La poca comunicación de papas o encargado con los docentes cuando hay problemas	78	24%	71	26%
-Infraestructura deficiente o en mal estado, falta de mobiliario adecuado	2	9%	0	0%	-Que no hay clases de refuerzo o apoyo	68	21%	36	13%

Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la tabla permitieron respuestas múltiples, lo que significa que los directores (as), personal docente y las familias, pudo mencionar únicamente tres principales, mientras que el estudiantado mencionó más de tres factores vinculados al centro educativo que consideran inciden en el rendimiento académico del estudiantado.

Según los hallazgos, los directores (as) de ambos niveles (NDA y NDB) coinciden en que los tres principales factores, son carga administrativa (60%), que les limita el tiempo para apoyar pedagógicamente fuera del horario, falta de capacitación docente (40%) en metodologías activas y atención al rezago. Adicionalmente la falta de recursos educativos

como libros, tecnología e internet mencionan el clima escolar negativo y la poca participación familiar, se mencionan en el NDA.

El cuerpo docente de ambos niveles coincide con los directores al identificar como más relevantes: la carga administrativa (64% en NDA y 74% en NDB), afectando el tiempo disponible para el apoyo pedagógico, asimismo, la falta de recursos educativos (NDA 32% y NDB 21%), desconexión entre contenidos escolares y la realidad del estudiante. En NDB también destacan la escasa oferta extracurricular (26%) y la falta de materiales actualizados.

Las familias identifican cinco factores principales, siendo consistentes entre niveles: trato del personal docente (27% NDA, 25% NDB), clima escolar conflictivo o violento (25% NDA, 22% NDB), calidad docente y métodos pedagógicos (14-16%), infraestructura inadecuada y gestión institucional también aparecen, aunque con menor frecuencia (9–12%).

Por su parte los estudiantes, en ambos niveles (NDA y NDB), coinciden en señalar los siguientes aspectos: Infraestructura y mobiliario en mal estado (74% en ambos), conflictos, violencia y discriminación (45% NDA, 38% NDB), falta de apoyo docente (30% NDA, 23% NDB). Otros mencionados se asocian a desmotivación por parte de profesores y directores, falta de clases de refuerzo y atención a problemas de aprendizaje y poca comunicación entre la escuela y las familias.

En síntesis, los datos apuntan a que el rezago escolar está vinculado con condiciones en tres ámbitos: condiciones estructurales (mala infraestructura, falta de recursos y mobiliario), aspectos organizativos y administrativos (carga de trabajo, falta de apoyo pedagógico y gestión poco eficiente) y relaciones humanas como el clima escolar negativo, además de poco acompañamiento docente y escasa colaboración familia-escuela. Dicha coincidencia entre los diferentes actores refleja que el rezago no es sólo una cuestión

del estudiante sino de un cumulo de elementos atribuidos al ambiente y condiciones en que se brinda el servicio educativo.

Por otro lado, los expertos consultados destacan cinco dimensiones claves en cuanto al entorno educativo y el rezago estudiantil, a saber:

“La visión que da la institución si influye. Velar por esa infraestructura que hayan aulas adecuadas, preocuparse porque cada asignatura tenga los recursos y materiales que se requieren” (Funcionario asesor del departamento de I y II ciclos, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

#### **A.-La infraestructura (aulas en mal estado), recursos y condiciones materiales (falta de materiales didácticos,**

**acceso a tecnología):** Adicionalmente también destacan la desigualdad entre lo rural, urbano y zonas indígenas, así como también, horarios reales de clases afectados por la carga administrativa excesiva. De alguna forma estos elementos están vinculados fuertemente por la reducción del presupuesto educativo, afectando becas estudiantiles, de transporte y

alimentación, lo que afecta la calidad en la prestación del servicio educativo y profundizan la desigualdad.

#### **B.- La formación docente y acompañamiento**

**pedagógico:** en el sentido de falta de actualización en

metodologías activas y dominio de programas de estudio, capacitación débil o inadecuada; autoformación sin seguimiento no es efectiva, limitado contacto con asesores regionales y escaso acompañamiento didáctico y personal docente sin herramientas para enfrentar los desafíos del aula real, lo que podría incidir en la capacidad de respuesta

“El docente está más preocupado por otro montón de aspectos administrativos. Tiene que sopesar, la parte administrativa o la parte pedagógica y a veces la parte administrativa es la que gana” (funcionario asesor del departamento de I y II ciclos, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

“Que el docente esté apropiado de los programas, todo su fundamentación, enfoques. Tienen recursos pero no los usan porque los docentes mencionan que nunca los han capacitado, la persona docente debe estar apropiada en el uso de estos recursos” (funcionario asesor del departamento de I y II ciclos, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

pedagógica frente al rezago estudiantil.

**C.-La Gestión institucional y liderazgo:** Se reconoce por parte de los expertos que hay falta de liderazgo activo en algunos centros: el liderazgo del director es clave. Además de señalar nuevamente la alta carga administrativa que desplaza lo pedagógico. Desarticulación entre instituciones (MEP, PANI, centros educativos) así como también procesos de reclutamiento basados en requisitos mínimos, no en perfil profesional ideal, lo que debilita la toma de decisiones estratégicas y afecta la organización en el centro educativo con respecto a la atención del rezago.

“Agregaría la articulación de las instancias porque se tiran la pelota entre instancias, por ejemplo PANI.” (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

**D.- Relación con familias y comunidad:** hay centros educativos donde se presenta

“En una reunión de padres de familia de 20 personas, llegan 8 personas. No existen mecanismos para obligar disculpen la palabra, a esos padres” (Funcionario asesor del departamento de I y II ciclos, comunicación personal, 7 de julio de 2025)

baja participación familiar, especialmente en contextos vulnerables. Responsabilidad del aprendizaje trasladada a las familias sin acompañamiento del centro educativo, asimismo, falta de mecanismos reales para integrar a las familias en el proceso educativo, lo que provoca debilidades en una red de apoyo que representa los centros educativos.

### E. Registro y respuesta ante alertas tempranas:

el sistema de alertas no siempre funciona debido a la logística en cuanto al subregistro, falta de sensibilidad, o carga burocrática. Además de que pueden presentarse riesgos psicosociales que son normalizados y por ende no denunciados por miedo o desconocimiento, por último, escasa capacidad para dar seguimiento oportuno por falta de personal y formación, afectando las oportunidades de intervención temprana en el rezago estudiantil y mitigar la exclusión del estudiantado en el sistema educativo.

“El sesgo en las alertas tempranas es más en que no se registra a no hacer, cualquier sistema que se alimenta de datos va a tener sesgos. Cuando se habla de riesgos psicosociales, hay dos fenómenos que hay que considerar: registrarlo puede ser un riesgo para la persona que registra, se puede recibir amenazas por hacer la denuncia, y no siempre todas las personas tienen la sensibilidad o la capacitación para reconocer un riesgo” (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

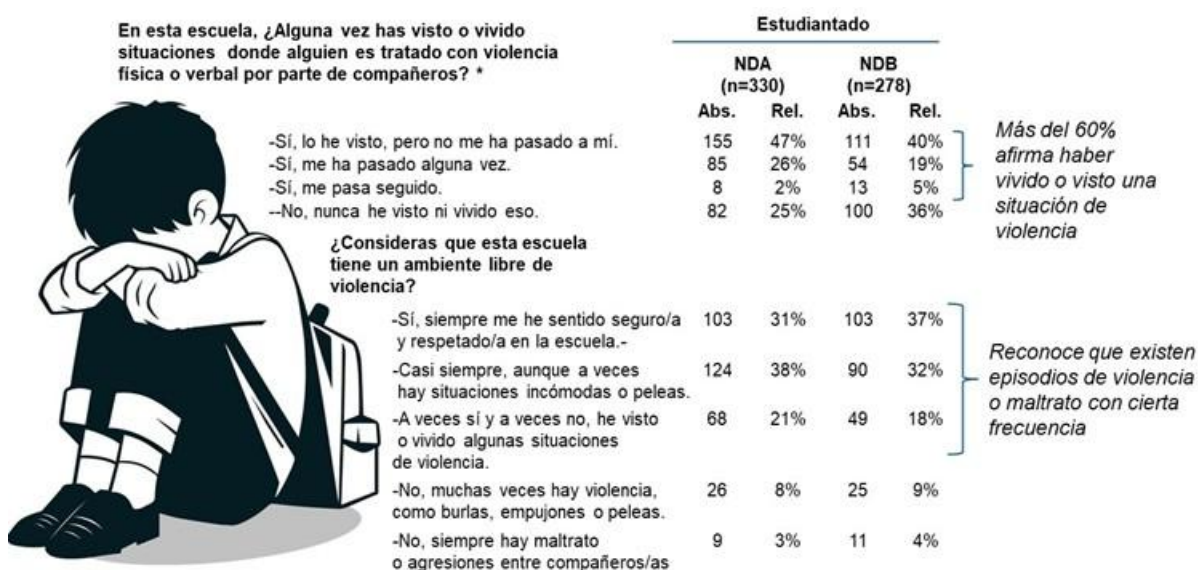
La reducción en educación (presupuesto) y los servicios de apoyo familiar, no sólo le han quitado dinero a la educación, sino también a los apoyos de socioeconómicos, becas, transporte, alimentación. El estado ha dejado de pensar que la mayor inversión está en los primeros años (funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

El análisis de este apartado evidencia coincidencias entre los informantes al señalar que el rezago escolar no depende únicamente del estudiante, sino de un sistema educativo desarticulado y debilitado por limitaciones presupuestarias acumuladas a lo largo de los años. Estas condiciones impactan no solo la infraestructura y los recursos materiales, sino también la calidad de la formación docente, efectividad e innovación de la mediación pedagógica, que en algunos casos no responde a la realidad del aula. Asimismo, se destacan debilidades en el liderazgo institucional y en el vínculo entre la escuela y las familias. Los expertos también cuestionan la ausencia de procesos preventivos pertinentes y oportunos, factores que resultan esenciales para garantizar un servicio educativo de calidad y para reducir el rezago y la exclusión escolar.

#### 4.5.4 Clima escolar y rendimiento académico.

Uno de los factores señalados por la población en estudio, es el clima escolar, como se observa en la siguiente figura, en ambos grupos más del 60% del estudiantado reconoce la existencia de violencia dentro del centro educativo, ya sea de forma directa o indirecta; esto revela una presencia significativa de conflictos físicos o verbales.

**Figura 44 Percepción del estudiantado con respecto a la violencia en el centro educativo.**



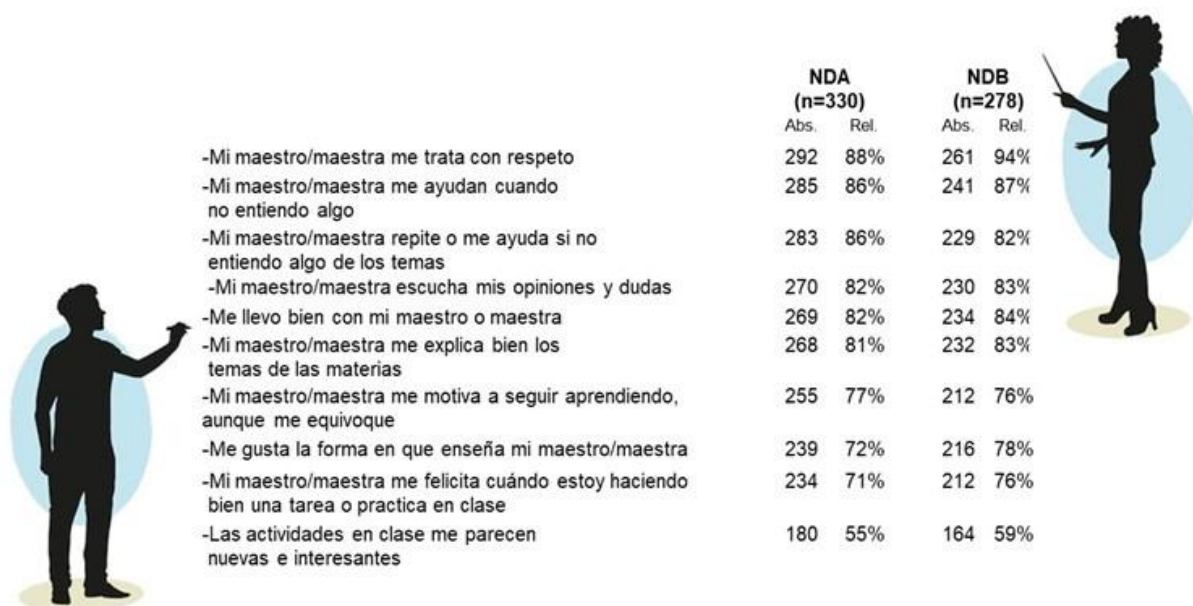
Nota: Elaboración propia, 2025.

Con respecto a la opinión del estudiantado si el centro educativo donde cursan estudios es libre de violencia, una mayoría percibe su escuela como relativamente segura, es decir, hay un porcentaje de los estudiantes que reconoce que existen episodios de violencia o maltrato con cierta frecuencia. Esto evidencia que el entorno escolar no está completamente libre de violencia, lo que puede influir negativamente en el clima escolar, la convivencia y el rendimiento académico.

#### 4.5.5 Mediación pedagógica docente.

La mediación pedagógica es un proceso clave en la educación que busca facilitar y potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el docente no se limita únicamente a ser transmisor de información, sino que actúa como un mediador o facilitador, creando un puente entre el conocimiento y el estudiantado para promover una educación significativa, inclusiva, equitativa y de calidad incidiendo en el desarrollo integral de la persona.

**Figura 45 Nivel de acuerdo sobre diferentes situaciones relacionadas con el maestro o maestra de las materias básicas (español, matemáticas, estudios sociales y ciencias) \*. Según el estudiantado.**



Nota: elaboración propia, 2025. \*Datos corresponden a la opción “Estoy muy de acuerdo”. En una escala Likert con las siguientes opciones, a saber, “estoy muy de acuerdo”, “más o menos” y “no estoy de acuerdo”.

Según el estudiantado consultado, persiste un nivel alto de acuerdo en ambos grupos respecto al trato respetuoso del docente (NDA 88%, NDB 94%) y la buena relación entre estudiantes y maestros (NDA 82%, NDB 84%). Estos porcentajes sugieren que la

mayoría del estudiantado percibe un ambiente de respeto y confianza, factores fundamentales para el aprendizaje y la permanencia escolar.

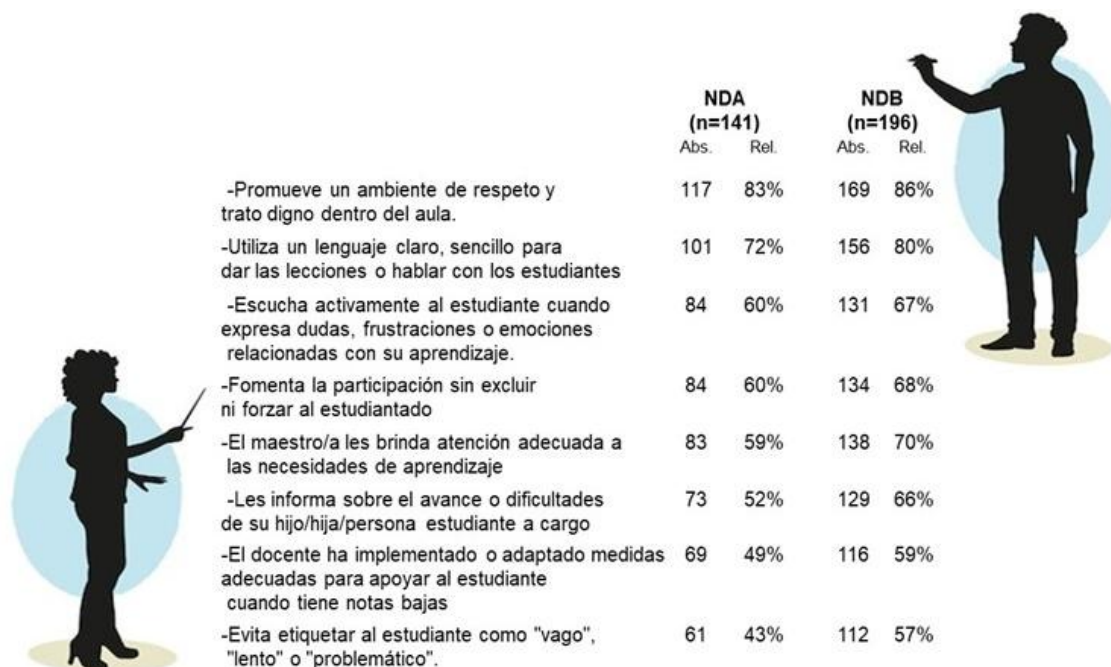
Un 86% en NDA y 87% en NDB señala que los docentes les ayudan cuando no entienden algo. De forma similar, más del 80% afirma que los maestros repiten o explican nuevamente cuando hay dudas, esto refleja una práctica docente centrada en el acompañamiento y la atención a las necesidades del estudiante.

Entre el 82% y 83% de los estudiantes considera que su maestro escucha sus opiniones y dudas, lo que evidencia una interacción participativa y de confianza entre el docente y estudiante. Aunque los niveles siguen siendo altos, se observan valores ligeramente menores en los ítems sobre motivación (76–77%) y reconocimiento del esfuerzo (71–76%). Esto podría indicar un área de mejora, a saber, fortalecer las estrategias de refuerzo positivo y motivación emocional para mantener el interés y la confianza del estudiante.

Pese a lo anterior, se presenta un porcentaje más bajo sobre la percepción de que “las actividades en clase son nuevas e interesantes”, con 55% en NDA y 59% en NDB. Este dato sugiere que, aunque el trato docente es valorado positivamente, la práctica pedagógica podría ser más dinámica e innovadora para estimular la participación y el gusto por aprender, lo que podría significar un área de mejora también.

Las familias participantes muestran una valoración positiva en general sobre las prácticas pedagógicas del personal docente, aunque se identifican diferencias notables entre acciones de respeto y comunicación frente a las de atención individual y apoyo a la diversidad, como se presenta en la figura a continuación:

**Figura 46 Frecuencia con que el docente de las materias básicas (español, matemáticas, estudios sociales y ciencias) realiza las siguientes acciones dentro del proceso educativo\*. Según las familias.**



Nota: elaboración propia, 2025. \*Datos corresponden a la opción “Siempre. Ocurre en todo momento”. En una escala Likert con las siguientes opciones, a saber, “Siempre. Ocurre en todo momento”, “Algunas veces. Ocurre de forma ocasional”, “Rara vez. Sucede pocas veces”, “Nunca” y “No sabe”.

En específico, las familias valoran afirmativamente que el docente “Promueve un ambiente de respeto y trato digno”, con 83% en NDA y 86% en NDB. Le sigue “Utiliza un lenguaje claro y sencillo”, con 72% en NDA y 80% en NDB. Lo que refleja que la interacción entre personal docente y estudiantado mantiene una buena convivencia y comunicación efectiva, lo que son aspectos fuertes en la práctica docente, contribuyendo a un clima escolar adecuado para el aprendizaje.

Entre un 60% (NDA) y 68% (NDB) de las familias considera que el docente escucha activamente y fomenta la participación sin excluir a nadie, aunque los resultados son favorables, muestran margen de mejora en la atención emocional y la inclusión participativa, ya que un porcentaje importante del estudiantado no percibe estas prácticas de forma constante.

Entre el 59% en NDA y el 70% en NDB afirman que el docente brinda atención adecuada a las necesidades de aprendizaje (una diferencia notable); sin embargo, solo 49% en NDA y 59% en NDB percibe que el personal docente implementa medidas de apoyo cuando hay bajo rendimiento, y 52%–66% indica que la persona docente informa sobre los avances o dificultades. Esto sugiere que las acciones de seguimiento y apoyo individualizado no siempre son prácticas frecuentes, especialmente en el grupo NDA.

La práctica menos frecuente que se percibe entre las familias participantes es “Evita etiquetar al estudiante como ‘vago’, ‘lento’ o ‘problemático’”, con 43% en NDA y 57% en NDB. Este dato evidencia que, aunque en menor medida, hay presencia de formas sutiles de etiquetamiento o estigmatización, lo que puede afectar la autoestima del estudiante y contribuir al rezago estudiantil.

Según los datos aportados por las familias participantes, se opina que el personal docente mantiene un clima de respeto y comunicación efectiva, lo cual constituye una fortaleza del proceso educativo. Sin embargo, se observan áreas de mejora en la atención personalizada, el acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento y la eliminación de prácticas de etiquetamiento. Lo anterior se debe tomar en cuenta como área de mejora a estrategias de inclusión, educación emocional y seguimiento pedagógico lo que permitiría un proceso de enseñanza y aprendizaje más sensible a las necesidades de cada estudiante, favoreciendo así la prevención del rezago escolar.

El estudiantado consultado señala que la práctica docente más común ante una mala calificación en las materias básicas es el ánimo y motivación para mejorar el desempeño, con una leve diferencia entre niveles, siendo un poco más frecuente en las escuelas del NDA (58%) que en las del NDB (50%). Otra acción destacada es que el docente dialoga con calma y explica cómo mejorar, práctica más presente en las escuelas del NDB (64%) frente al 49% del NDA.

No obstante, en las escuelas del NDA (17%) aún se observa una práctica negativa, como ignorar al estudiante o no brindar retroalimentación, en comparación con el 9% del NDB.

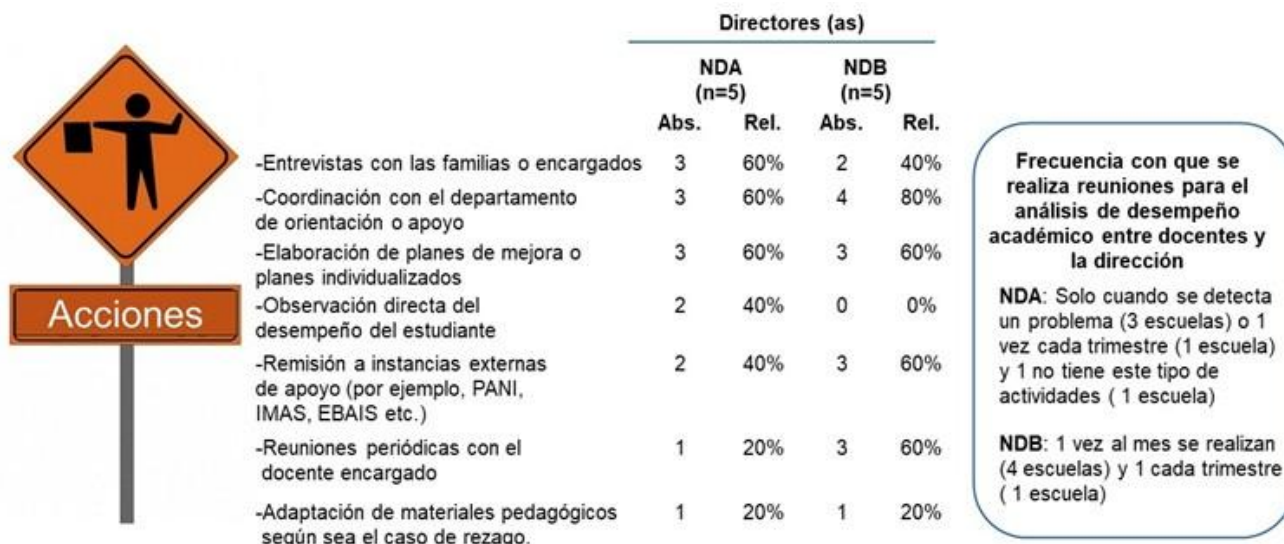
Lo abordado en este apartado, indica que la calidad y la actitud positiva en la mediación docente es un factor clave para el éxito académico y la prevención del rezago, asimismo, se subraya la importancia de fortalecer las competencias comunicativas y de apoyo pedagógico para garantizar una intervención efectiva y equitativa en todos los contextos escolares.

#### **4.5.6 Acciones que realiza el centro educativo para atender el rezago estudiantil**

Las acciones que se realizan en los centros educativos son cruciales para mitigar el rezago escolar, principalmente porque son espacios de convivencia y de procesos de aprendizaje; por tanto, el rol que desempeñe puede incidir en la trayectoria educativa y permanencia del estudiantado, en este sentido, debe asumir un rol proactivo en la identificación temprana, la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas y el desarrollo de un entorno de apoyo que atienda las necesidades del alumnado para construir una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

Los directores (as) consultados, mencionan en ambos grupos que priorizan la coordinación con orientadores y planes individualizados. Aunque en el NDB se destaca mayor interacción con docentes y remisión a entidades externas, mientras que el NDA, se enfoca más en observación directa y entrevistas con padres, como se presenta en la siguiente figura:

**Figura 47 Tipo de seguimiento\* que se da desde la dirección a los estudiantes con rezago educativo. Según directores (as)**



Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

El seguimiento a estudiantes con rezago educativo se realiza en ambos grupos, pero con enfoques distintos. El NDA utiliza estrategias más cercanas, tales como, entrevistas con padres y observación del desempeño, es decir, con una interacción más directa con el estudiantado y familia, mientras que el NDB se orienta hacia acciones más estructuradas y colaborativas, a saber, coordinación con el personal de orientación, reuniones periódicas con docentes y remisión a instancias externas, es decir, más de acciones a nivel administrativas. Cabe destacar que ambos coinciden en la idea de elaborar planes individualizados, lo que refleja una intención común de personalizar la atención.

Asimismo, la frecuencia de reuniones para analizar el desempeño académico difiere: en las escuelas del NDA se realizan cuando se detecta el problema, mientras que en las del NDB se programan mensualmente, reforzando la idea de que el primer grupo mantiene una gestión más directa, aunque un poco más reactiva con la población que presenta alguna dificultad con su rendimiento académico y el otro una más administrativa.

Los directores (as) consultados, expresan que utilizan indicadores que les permite medir el avance o estancamiento de un estudiante con rezago estudiantil lo cual constituye una herramienta clave para la toma de decisiones.

Las escuelas de NDA analizan el rezago desde la formación integral, es decir, no sólo aspectos cuantitativos sino también cualitativos (el contexto humano); mientras que las NDB desde la gestión institucional y el control de resultados.

Las NDA buscan prevenir el rezago (evalúan aprendizajes claves, cumplimiento de objetivos y uso de evaluaciones formativas), mientras que las NDB lo diagnostican cuando se refleja en los números (centran atención en exámenes, calificaciones y estadísticas de promoción), como se observa en la figura a continuación:

**Figura 48 Indicadores\* utiliza para identificar el avance o estancamiento de un estudiante en condición de rezago. Según directores (as) y personal docente.**



Nota: Elaboración propia, 2025. Los datos en los directores (as) corresponden a una muestra en NDA de n=5 y en NDB, n=5.

\*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta. Cabe aclarar que la plataforma RISA mencionada por los directores (as) es la Red Integrada de Servicios de Atención que implica la coordinación interinstitucional (CCSS, Ministerio de Salud y Consejo Nacional de Rectores (CONARE))

Los directores (as) de NDA dan una valoración integral, es decir, no solo valoran el proceso y la actitud de aprendizaje (asistencia, motivación) lo que puede ser una fortaleza para la detección temprana, mientras las NDB priorizan el resultado final (exámenes, revisión del rendimiento, uso de plataformas oficiales como las de alertas tempranas de la UPRE), que además facilita la sistematización de datos y coordinación interinstitucional (referencias a instituciones internas o externas)

El personal docente de NDA, emplea diversidad de indicadores, principalmente de tipo pedagógico, observacional y psicopedagógico (evaluación integral y formativa). Los del NDB se apoyan en los resultados académicos y en mediciones específicas de habilidades, mostrando un enfoque más técnico y cuantitativo, es decir, una evaluación de resultados académicos y competencias medibles.

Las escuelas de NDA destaca la utilización de indicadores cualitativos, observacionales y psicopedagógicos, centrados en comprender el proceso de aprendizaje y los factores emocionales o contextuales que inciden en el rezago. Las escuelas de NDB, en cambio, se apoyan más en indicadores académicos y medibles, tales como calificaciones y avances en áreas básicas, además de incorporar mecanismos institucionales para el seguimiento.

Cabe aclarar que, aunque los indicadores continúan siendo aspectos cuantitativos se reconoce la importancia de la utilización de enfoques cualitativos y multidisciplinarios, especialmente para estudiantes en condición de rezago.

Tanto los directores(as) -60% NDA, 80% NDB- como el personal docente -50% NDA, 58% NDB-, coinciden que estos indicadores brindan información parcial, es decir, que, si bien pueden medir el avance académico, se queda limitado con respecto a reflejar factores como el esfuerzo, las condiciones personales o los aprendizajes significativos.

Otras personas docentes, opinan que esta información que se recolecta en los centros educativo brinda datos claros, objetivos y suficientes sobre el desempeño de los estudiantes, permitiendo identificar su avance o estancamiento.

En síntesis, si bien estos insumos, según la población en estudio, permiten medir aspectos cuantitativos y son herramientas cruciales para medir los progresos académicos, estos a su vez no abarcan toda la complejidad inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado, por lo que plantea la interrogante sobre la necesidad de generar indicadores más robustos y complementarios en relación con datos cuantitativos con cualitativos y contextualizados.

Adicionalmente, las respuestas obtenidas de los directores (as) consideran que requieren diversos tipos de apoyo por parte del MEP para mejorar y fortalecer la atención del rezago estudiantil, a saber, tanto en escuelas NDA como en NDB, mencionan que las necesidades no se limitan a los aspectos pedagógicos, sino que incluyen dimensiones institucionales, sociales, tecnológicas y emocionales, lo que muestra una visión integral del proceso educativo, lo que refleja una conciencia de los directores (as) sobre las múltiples dimensiones del rezago estudiantil, como se puede ver en la siguiente figura:

**Figura 49 Tipo de apoyo\* considera necesario por parte del MEP u otras entidades para mejorar la atención al rezago educativo. Según directores (as) participantes.**

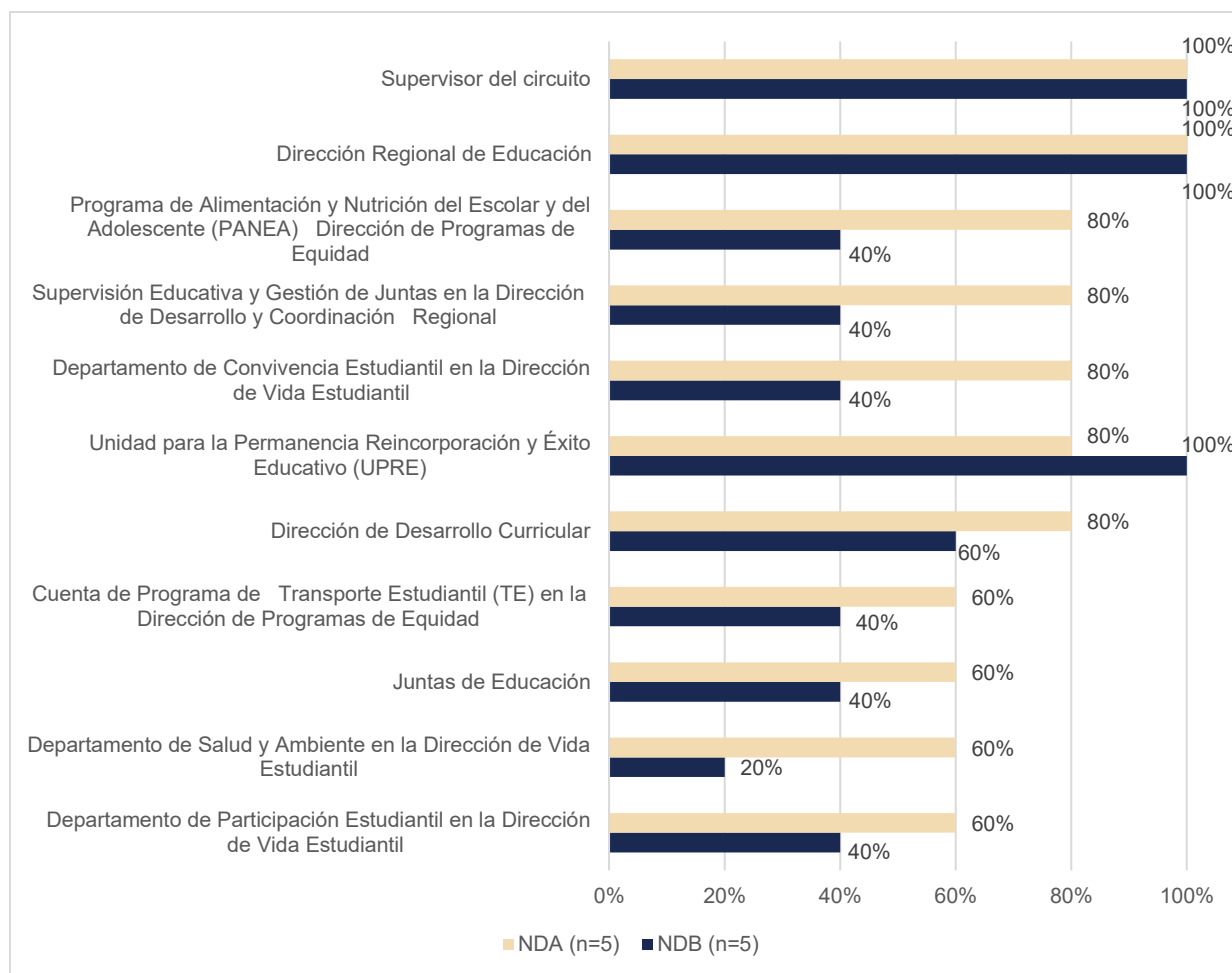
Escuelas NDA (n=5)	Escuelas NDB (n=5)
<p><b>a) Apoyos pedagógicos y de personal especializado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Atención individualizada mediante grupos más pequeños y espacios de recuperación académica.</li> <li>•Acompañamiento pedagógico, con docentes de apoyo, orientadores y psicopedagogos.</li> </ul> <p><b>b) Formación docente y mediación pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacitación continua, práctica y contextualizada, no genérica.</li> <li>•Los temas centrales son nivelación, inclusión y evaluación diferenciada.</li> </ul> <p><b>c) Recursos, infraestructura y apoyo institucional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Mayor dotación de recursos materiales y tecnológicos, especialmente en escuelas con carencias.</li> <li>•Simplificación de trámites y seguimiento institucional más claro por parte del MEP.</li> </ul> <p><b>d) Apoyos socioemocionales y comunitarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Se subraya la importancia del bienestar socioemocional y del vínculo familia-escuela.</li> <li>•Proponen alianzas interinstitucionales y comunitarias (universidades, empresas, comunidad local) para tutorías y recursos.</li> </ul> <p><b>e) Monitoreo y evaluación del progreso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sistemas de seguimiento individualizado con evaluaciones diagnósticas periódicas</li> </ul>	<p><b>a) Formación docente efectiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Coinciden con las Escuelas A en la necesidad de capacitación contextualizada, pero critican que muchas formaciones sean repetitivas y poco útiles.</li> <li>•Capacitadores con experiencia real y metodologías motivadoras y aplicables.</li> </ul> <p><b>b) Tamaño de los grupos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Reducir la cantidad de estudiantes por aula, lo que se vincula directamente con la posibilidad de dar atención personalizada.</li> </ul> <p><b>c) Tecnología educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Mayor equipamiento tecnológico para fortalecer la enseñanza diferenciada y el apoyo a estudiantes con rezago.</li> </ul> <p><b>d) Infraestructura escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Necesidad de ambientes físicos adecuados.</li> </ul> <p><b>e) Comunicación institucional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Problemas en la fluidez de la comunicación con el MEP, pues la información llega de forma indirecta y poco efectiva, lo que genera una brecha organizacional que podría afectar la implementación de estrategias de apoyo.</li> </ul>

Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

Las Escuelas NDA expresan un enfoque integral, es decir, buscan un sistema educativo que combine el acompañamiento humano, la formación profesional y el apoyo institucional sostenido tanto en recursos e infraestructura. Mientras que las escuelas NDB ponen mayor énfasis en condiciones estructurales, logísticas y comunicacionales con instancias en el MEP, el enfoque tiende a ser operativo.

Otros apoyos son la comunicación con instancias del MEP, los directores (as) de ambos niveles valoran mayormente que el acompañamiento regional ha sido muy o adecuado, es decir, que el apoyo cubre las necesidades básicas en los temas de atención del rezago, la cual también se considera que ha sido oportuna, clara, pertinente y efectiva, a saber:

**Figura 50 Opinión sobre el apoyo o la asesoría que brindan las instancias del MEP en temas relacionados con la atención del rezago educativo. Según directores (as)**



Nota: Elaboración propia, 2025.

La información presentada corresponde a la opción de “Muy adecuado/Adecuado, en una escala de “Muy adecuado”, “Adecuado”, “Inadecuado” o bien “No he requerido apoyo de esta instancia”. Es importante destacar con respecto a este último rubro, que hubo escuelas principalmente en el NDB que no han requerido el apoyo de dichas instancias, por lo que la valoración fue entre las personas que lo han requerido.

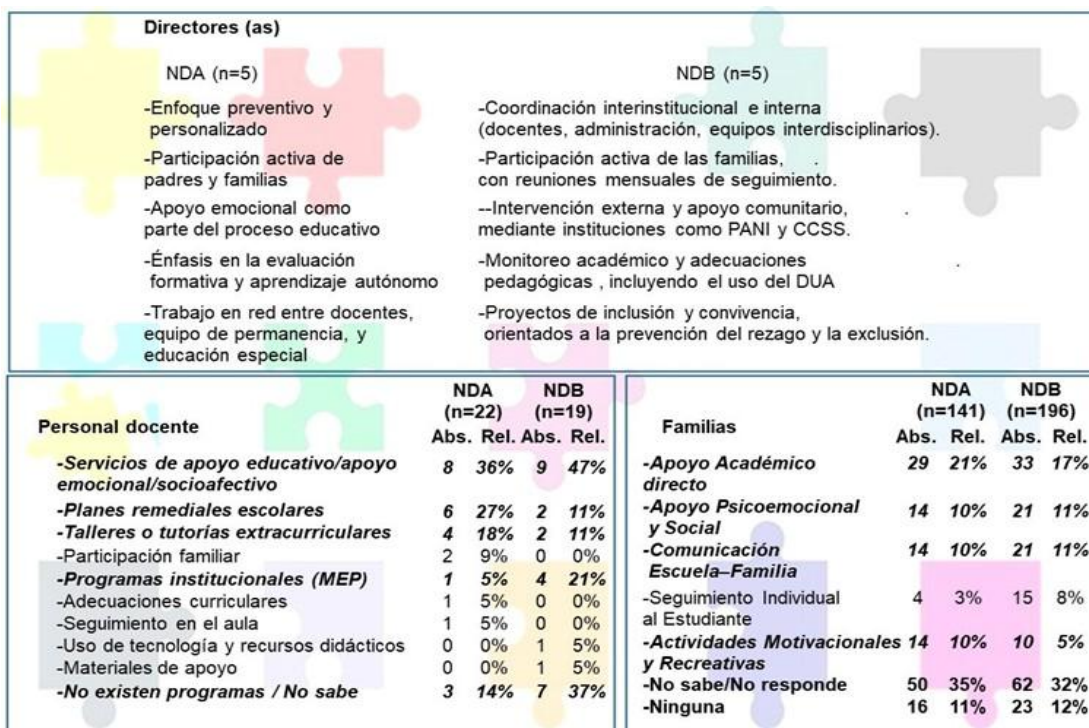
Entre los directores que han solicitado apoyo a estas instancias, se observa una valoración media respecto al acompañamiento brindado por el Programa de Transporte Estudiantil, las Juntas de Educación, el Departamento de Convivencia Estudiantil y el Departamento de Participación Estudiantil.

En las escuelas con NDA, la percepción es más positiva hacia instancias como el Programa de Alimentación y Nutrición (PANEA), la Supervisión Educativa y Gestión de

Juntas, la Unidad para la Permanencia y Éxito Educativo (UPRE) y la Dirección de Desarrollo Curricular. Cabe señalar que esta pregunta considera únicamente las respuestas de quienes han utilizado el apoyo de las diferentes instancias del MEP; por ello, las bajas valoraciones en las escuelas del NDB se explican principalmente porque no requirieron dichos servicios.

Por otro lado, es importante describir las estrategias con los que cuentan en los centros educativos para la atención del rezago. Al respecto, los directores (as) de NDA se centran en la realización de actividades de prevención personalizada, incluyendo una labor que va más allá de lo académico, al contemplar a la familia, apoyo emocional y trabajo colaborativo entre equipos docentes, mientras que en NDB se posee una postura basada en la gestión institucional y redes externas adicionales a aspectos académicos, como se observa en la figura a continuación:

**Figura 51 Programas, proyectos o acciones específicos\* tiene la escuela para atender el rezago educativo. Según directores (as), personal docente y familias participantes.**



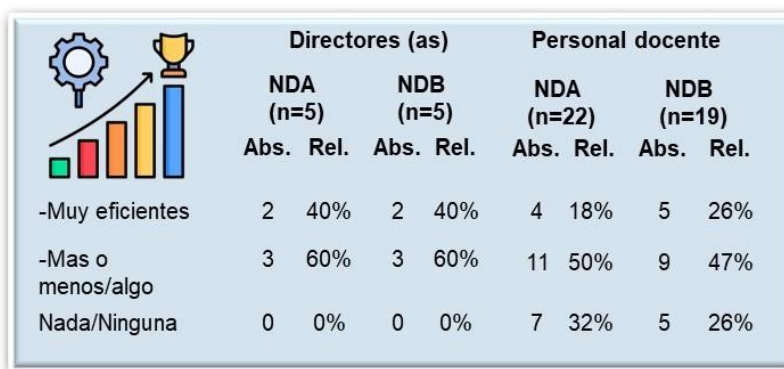
Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

Los docentes de ambos niveles implementan acciones que incluyen apoyo socioafectivo y académico. No obstante, en el NDA sobresale la aplicación de planes remediales propios (27% frente al 11% en NDB), mientras que en el NDB se observa una mayor dependencia de programas institucionales del MEP. A pesar de ello, preocupa que en el NDB exista un mayor grado de desconocimiento o ausencia de programas (37% frente al 14% en NDA).

Por su parte, las familias reportan la ejecución de acciones orientadas tanto al apoyo académico como el acompañamiento psicoemocional, motivacional y a la comunicación escuela-familia. Sin embargo, en ambos niveles se evidencia un porcentaje significativo de familias que desconocen las acciones implementadas o perciben que el centro educativo no cuenta con ninguna medida específica.

La eficiencia de estas iniciativas es valorada en una mayoría por la población en consulta-directores y personal docente- como algo o más o menos eficiente, como se logra observar en la siguiente figura:

**Figura 52 Nivel de eficacia de las acciones en la atención del rezago educativo. Según directores (as) y personal docente**



Nota: Elaboración propia, 2025.

La opinión de los directores del NDA -algo/más o menos eficientes-, se fundamenta en que, hay factores externos como el hogar y las relaciones con pares que influyen en el rezago educativo, por lo que el apoyo escolar no garantiza resultados por sí solos;

asimismo, no se ha observado una mejora significativa en el compromiso estudiantil, y las familias suelen priorizar actividades propias sobre las escolares. Los directores (as) que consideran que las acciones son muy eficientes, lo atribuyen a los resultados que se evidencian en los procesos educativos y al logro de rescatar a estudiantes y cambiar su condición de rezago.

Los centros educativos del NDB que consideran las acciones algo/más o menos eficientes mencionan que no hay un apoyo por parte del hogar. El PANI, no actúa como se espera -es lento en responder-, para que el estudiantado retome la escuela, además se destaca que la actitud del personal es importante al tratar este tema. Entre los directores (as) de este nivel que mencionan que las acciones son muy eficientes aducen que se debe a que el equipo interdisciplinario brinda seguimiento psicosocial, mientras que las docentes facilitadoras apoyan mediante material compartido por la plataforma TEAMS. La planificación se realiza con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se monitorean pruebas y resultados, y los docentes aplican directrices para apoyar a los estudiantes, ayudándolos a superar barreras cognitivas y emocionales.

La opinión de los docentes en ambos niveles se ubica, de igual manera que los directores -algo/más o menos-, debido a las limitaciones del sistema (falta de protocolos, indicadores y tiempo), así como también se reconoce que se deben mejorar las acciones para fomentar el apoyo familiar y que se depende de la asistencia del estudiante a las clases ya que no siempre asisten y muestran poco interés. Mientras que entre los docentes - de ambos niveles-, que consideran que las acciones son muy eficientes, esto es debido a han percibido que el estudiante mejora su aprendizaje, obteniendo resultados positivos en el aprendizaje.

Otro tema relacionado a las acciones que se realizan en los centros educativos participantes es ¿cómo se asegura la escuela de que las estrategias implementadas para atender el rezago educativo sean inclusivas y equitativas para todos los estudiantes?; en

este sentido, tanto directores como docentes de ambos niveles mencionan que sus acciones se orientan hacia la promoción de la participación estudiantil y la creación de un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias, aunque los directores muestran un mayor consenso en este aspecto.

Asimismo, se brinda apoyo adicional al estudiantado con rezago, siendo los directores quienes destacan más en esta práctica, mientras que los docentes la aplican con frecuencia, como se observa a continuación:

**Figura 53 ¿Cómo se asegura la escuela de que las estrategias implementadas para atender el rezago educativo sean inclusivas y equitativas para todos los estudiantes?  
\* Según directores (as).**

Directores (as)	NDA (n=5)		NDB (n=5)		Personal docente	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
-Promueve un ambiente de respeto, convivencia y aceptación de las diferencias.	5	100%	4	80%	-Realizan diagnósticos iniciales para conocer las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	17	77%	17	89%
-Promueve la participación de todos los estudiantes	4	80%	4	80%	-Promueven la participación de todos los estudiantes, evitando la exclusión o discriminación por cualquier motivo.	17	77%	11	58%
-Capacitación al personal docente en educación inclusiva, equidad y atención a la diversidad	4	80%	4	80%	-Ajustan las evaluaciones para que sean accesibles a estudiantes con diferentes capacidades y contextos.	14	64%	9	47%
-Realizan diagnósticos iniciales al estudiantado	3	60%	4	80%	-Brindan apoyo adicional a estudiantes con rezago o necesidades educativas especiales, ya sea dentro/fuera del aula.	13	59%	13	68%
-Adaptan materiales y estrategias pedagógicas	3	60%	3	60%	-Adaptan materiales y estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula.	12	55%	15	79%
-Brindan apoyo adicional o planes de intervención a estudiantes con rezago o necesidades educativas especiales	3	60%	5	100%	-Fomentan la colaboración con las familias para conocer y atender mejor las condiciones particulares de cada estudiante.	8	36%	10	53%
-Ajustan las evaluaciones para que sean accesibles a estudiantes con diferentes capacidades y contextos	3	60%	3	60%	-Cuentan con planes de intervención o seguimiento individualizado para estudiantes que lo requieren.	6	27%	7	37%
-Trabajan en equipo con el personal de apoyo psicopedagógico o especialistas	2	40%	3	60%	-Capacitación al personal docente en educación inclusiva, equidad y atención a la diversidad.	5	23%	4	21%
-Fomenta la colaboración con las familias para conocer y atender mejor las condiciones particulares de cada estudiante	1	20%	2	40%	-Monitoreo continuo para medir el impacto de las estrategias implementadas para asegurar que beneficien a todos.	5	23%	7	37%
-Consideran la voz de los estudiantes para evaluar si se sienten incluidos	1	20%	2	40%	-Considera la voz de los estudiantes para evaluar si se sienten incluidos y tomados en cuenta.	5	23%	5	26%
-Monitoreo continuo para medir el impacto de las estrategias implementadas para asegurar que beneficien a todos	0	0%	3	60%					

Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

Otro aspecto fundamental es la capacitación en inclusión y equidad. Los directores de ambos niveles muestran un alto consenso (80%), mientras que los docentes presentan porcentajes significativamente menores (23% en NDA y 21% en NDB). Esto evidencia una brecha importante: los directores reportan una alta capacitación, mientras que para el

personal docente es muy baja, lo que coincide con los datos del apartado sobre formación recibida.

Por otro lado, se realizan diagnósticos iniciales, práctica más frecuente entre los docentes (77% en NDA y 89% en NDB), lo cual resulta lógico dado su contacto directo con el estudiantado.

En cuanto a la adaptación de materiales y evaluaciones, se observan esfuerzos moderados. Entre los directores de ambos niveles, se reporta un 60%, mientras que en los docentes los porcentajes corresponden al 55% en NDA y al 64% en NDB y son moderadamente mayores en ajustes de evaluaciones, especialmente en NDB (74% frente a 64% en NDA).

Finalmente, persisten debilidades compartidas entre directores y docentes en aspectos clave como el trabajo colaborativo, la participación de las familias, la consideración de la voz estudiantil y el monitoreo del impacto de las estrategias, lo que podría limitar la retroalimentación y la mejora continua.


El análisis evidencia que la escuela implementa diversas estrategias para atender el rezago educativo con enfoque inclusivo y equitativo; sin embargo, existen diferencias significativas entre directores y docentes. Los directores muestran mayor consenso en la promoción de un ambiente de respeto, la participación estudiantil y la capacitación en inclusión y equidad, mientras que los docentes destacan en la aplicación de diagnósticos iniciales y ajustes en evaluaciones, lo cual es coherente con su interacción directa con el alumnado.

A pesar de estos avances, persisten áreas críticas que requieren fortalecimiento, como la baja capacitación docente, la limitada colaboración con familias, la escasa consideración de la voz estudiantil y la falta de monitoreo sistemático del impacto de las estrategias. Estas debilidades pueden afectar la retroalimentación y la mejora continua, por lo que se recomienda implementar acciones coordinadas que promuevan la formación


docente, la participación de todos los actores y mecanismos de seguimiento que garanticen la efectividad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Una estrategia en el ámbito pedagógico utilizada por el personal docente en el aula para apoyar a los estudiantes con rezago educativo es principalmente la atención individualizada o personalizada, esta es la estrategia más utilizada en ambos grupos, lo que indica que la personalización es la principal respuesta frente al rezago. seguida por la utilización de materiales de refuerzo o prácticas adicionales. En el NDA se aplica más esta estrategia que NDB, lo que sugiere diferencias en el enfoque hacia la práctica adicional, asimismo, la realización de diagnósticos y seguimiento continuo, también con más frecuencia en el NDA.

**Figura 54 Estrategias pedagógicas\* en el aula que implementa el personal docente para apoyar a los estudiantes con rezago educativo.**



	Personal docente			
	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
- Atención individualizada o personalizada	11	50%	11	58%
- Materiales de refuerzo / prácticas adicionales	8	36%	4	21%
- Diagnóstico y seguimiento continuo	8	36%	3	16%
- Trabajo cooperativo y tutoría entre pares	5	23%	4	21%
- Uso de recursos tecnológicos o audiovisuales	4	18%	6	32%
- Comunicación con la familia	4	18%	2	11%
- Actividades lúdicas y motivacionales	3	14%	4	21%
- Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	1	5%	1	5%
- Adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada	3	14%	5	26%
- Apoyo emocional y ambiente positivo	2	9%	3	16%



Nota: elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

El uso de recursos tecnológicos o audiovisuales se presenta de forma moderada, esta destaca más en el NDB, lo que evidencia mayor integración digital, también está el

trabajo cooperativo y tutoría entre pares, similar en ambos grupos, así como adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada en el NDB, que muestra mayor atención a una diferenciación curricular.

En síntesis, el NDA tiene una tendencia fuerte a la utilización de materiales de refuerzo y diagnóstico continuo. Mientras que el NDB al uso de tecnología y adecuaciones curriculares. Sin embargo, cabe destacar que en ambos grupos hay baja implementación de apoyo emocional y actividades motivacionales, lo que indica áreas de mejora, en actividades lúdicas y motivacionales, apoyo emocional y ambiente positivo, comunicación con la familia, aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

A pesar de lo anterior se intentan otras acciones por parte del centro educativo, según los directores (as) son

**Tabla 10 Buenas prácticas\* implementan en el centro educativo que han ayudado a disminuir el rezago educativo. Según directores (as)**

Dimensión	Buenas prácticas efectivas	Coincidencia
Gestión educativa	Coordinación constante entre actores educativos	NDA y NDB
Diagnóstico y seguimiento	Evaluaciones iniciales y planes de acción pedagógicos	NDA y NDB
Atención diferenciada	Aplicación del DUA, refuerzos personalizados y estrategias flexibles	NDA y NDB
Participación familiar	Espacios de formación y acompañamiento familiar	NDA y NDB
Bienestar socioemocional	Actividades recreativas, charlas, programas de autoestima	NDA y NDB
Innovación pedagógica	Proyectos interdisciplinarios, metodologías activas y contextualizadas	NDA

Nota: elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta. Asimismo, se muestran los puntos en común entre los dos tipos de escuelas niveles de desempeño.

Las escuelas NDA, muestran una coordinación estructurada entre docentes, personal de apoyo y familias. Se percibe una gestión más técnica y planificada (reuniones,

estrategias conjuntas, trabajo colaborativo). Las del NDB también valoran la coordinación, pero desde una perspectiva participativa, priorizando la socialización de resultados y la comunicación constante entre actores.

Con respecto al diagnóstico, seguimiento y atención pedagógica, en las escuelas del NDA se implementan diagnósticos iniciales, planes remediales y estrategias diferenciadas. También se promueven refuerzos pedagógicos personalizados. En las del NDB se enfatiza el seguimiento docente y la creación de planes de acción ante resultados; Además, utilizan el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) para atender la diversidad.

En cuanto a la atención a la diversidad y flexibilidad, las escuelas NDA adaptan la enseñanza según el contexto y las necesidades individuales, promueven proyectos interdisciplinarios; mientras que las escuelas NDB utilizan el DUA y estrategias de flexibilidad académica (reprogramación, entrega flexible de tareas).

En referencia a la participación y vínculo con las familias, las escuelas del NDA fomentan la participación familiar estructurada mediante programas formales (“La escuela en familia”, talleres, convivencias); por su parte las del NDB, promueven la comunicación y acompañamiento emocional a través de charlas y contacto directo con padres (como evidencia en la figura 60).

Respecto al bienestar socioemocional y clima escolar, las escuelas del NDA desarrollan actividades socioemocionales, programas de autoestima y motivación. Las del NDB Implementan charlas psicológicas, actividades recreativas, deportivas y culturales, fomentando el sentido de pertenencia.

Como se muestra en la tabla anterior, y desde lo mencionado por los directores (as) tanto las escuelas NDA como las NDB, se evidencia una visión integral para combatir el rezago educativo. Ambas abordan dimensiones pedagógicas, socioemocionales y comunitarias, aunque con énfasis distintos, es decir, las escuelas NDA priorizan la planificación pedagógica, el diagnóstico y la atención diferenciada mientras que las escuelas

NDB ponen mayor acento en la motivación, el bienestar emocional y la participación estudiantil.

Desde la perspectiva docente, los datos muestran que tanto las escuelas del NDA como las del NDB aplican distintas estrategias para atender el rezago educativo, aunque con énfasis y niveles de participación distintos. Por un lado, las NDA priorizan la atención personalizada y directa al estudiante, en cambio, las del NDB, se destacan por el trabajo colaborativo docente y el involucramiento familiar, además de una mayor aplicación del DUA y metodologías inclusivas, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 11 Buenas prácticas\* han identificado en el centro educativo que han ayudado a disminuir el rezago educativo. Según personal docente.**

Buenas prácticas	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Atención individualizada/personalizada/seguimiento	8	36%	3	16%
Trabajo en equipo docente/apoyo de servicios especializados/capacitación	4	18%	7	37%
Uso de metodologías inclusivas / DUA / giras / juegos	4	18%	4	21%
Talleres y capacitaciones para estudiantes	3	14%	0	0%
Involucramiento de familias y comunicación con padres	3	14%	5	26%
Apoyo administrativo y organizacional	2	9%	0	0%
Intervención temprana y diagnóstico oportuno	1	5%	4	21%
Motivación y bienestar estudiantil	1	5%	2	11%
Ninguna práctica identificada	4	18%	4	21%

Nota: Elaboración propia, 2025. \*Los datos presentados en la figura permitieron respuestas múltiples, lo que significa que se mencionó más de una respuesta.

En específico, hay tendencias que son clave: por un lado, las escuelas NDA tienen un enfoque pedagógico personalizado, con intervención en el aula y menor participación de alianzas a lo interno del centro educativo o en el MEP. Las escuelas del NDB tienen un enfoque institucional y colaborativo, es decir, se percibe mayor trabajo en equipo y

coordinación con servicios especializados, además del fomento de la participación familiar y la utilización del DUA.

Las buenas prácticas que ambos niveles tienen en común es que reconocen el valor del uso de metodologías inclusivas y la necesidad de atender la motivación y el bienestar, aunque no es una prioridad principal. Cabe destacar que entre el grupo de docentes hay un porcentaje que, aunque menor, no identifica alguna buena práctica lo que reafirma una desconexión en la información con la que se cuenta a lo interno del centro educativo para atender el rezago.

En general, los directores (as) y personal docente de ambos niveles, destacan la importancia del trabajo conjunto entre docentes, familias y actores educativos, la planificación, los diagnósticos y los refuerzos pedagógicos y su enfoque es de gestión institucional y coordinación, mientras que los docentes centran su atención en prácticas pedagógicas y acompañamiento directo, como por ejemplo el seguimiento personalizado al estudiante, el trabajo colaborativo entre colegas y el uso de metodologías inclusivas.

Si bien existen diferencias claras tanto en la visión de los directores y personal docente de ambos niveles, es decir, en las NDA -trabajan más “desde el aula” (acciones directas sobre el aprendizaje)- y NDB, trabajan más “desde la institución” (estructuras, colaboración y acompañamiento integral), también comparten puntos en común, lo anterior es coherente con el rango de actuación de cada uno de los actores, en cuanto a un enfoque complementario para la atención del rezago escolar.

#### **4.6 Desafíos y recomendaciones por parte de los informantes**

Los desafíos en la educación costarricense han generado un profundo rezago escolar, intensificado por una combinación de factores que han debilitado el sistema. A los problemas estructurales e históricos, como la precaria inversión presupuestaria que ha afectado la disponibilidad de contar con los recursos humanos, materiales, infraestructura y

apoyos adecuados en los centros públicos como la falta de capacitación, así como también, se sumó el "apagón educativo" provocado por interrupciones prolongadas del ciclo lectivo (huelgas) y el impacto de la pandemia. Estos eventos, junto con una gestión administrativa poco clara con respecto a la ruta que debe seguir la educación han exacerbado las desigualdades preexistentes y la dificultad de elevar la calidad y la inclusión educativa.

Al respecto, el personal docente de ambos niveles coincide en que el principal desafío que tienen las instituciones educativas es, la incorporación de la familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ante la falta de apoyo y compromiso (55% NDA, 42% NDB), adicionalmente la escasa capacitación docente para la atención del rezago estudiantil (18% NDA, 16% NDB), principalmente para el abordaje de la diversidad y complejidad de necesidades del estudiantado (9% NDA, 11% NDB).

Las escuelas del NDA, destacan por encima de las NDB, la falta de compromiso estudiantil (23% frente al 5%) y limitaciones para el seguimiento y evaluación personalizada (9% versus el 0%). Las escuelas del NDB, subrayan la insuficiencia de personal o servicios de apoyo (9% NDA, 16%NDB) y factores estructurales y organizativos del centro educativo (5% NDA, 37% NDB).

En respuesta el personal directivo brinda recomendaciones, las cuales se detallan a continuación:

**Tabla 12 Principales acciones que podrían implementarse desde la escuela o desde el MEP para mitigar el rezago educativo del estudiantado. Según directores (as)**

<b>Escuelas de NDA (n=5)</b>		
<b>Eje temático</b>	<b>Propuesta</b>	<b>Propósito</b>
<i>Gestión institucional</i>	Diseño de planes con objetivos, indicadores y responsables.	Coordinar esfuerzos y dar seguimiento sistemático.
<i>Diagnóstico y seguimiento individualizado</i>	Aplicar pruebas y fichas de avance.	Atender el rezago desde la evidencia y la personalización.
<i>Nivelación curricular</i>	Priorización de aprendizajes esenciales, tutorías y grupos de apoyo.	Reducir brechas académicas mediante acompañamiento directo.
<i>Capacitación docente</i>	Formación continua en mediación, evaluación y tecnología.	Mejorar la calidad de la enseñanza y la capacidad de respuesta docente.
<i>Apoyo socioemocional</i>	Espacios seguros y programas de bienestar.	Atender factores emocionales que inciden en el aprendizaje.
<i>Vínculo escuela-familia</i>	Talleres, convivencias y visitas domiciliarias.	Involucrar a las familias como aliadas del proceso educativo.
<i>Recursos e infraestructura</i>	Materiales adaptados, mejora de instalaciones.	Favorecer condiciones para el aprendizaje equitativo.
<i>Transformación laboral docente</i>	Reestructurar la jornada para reducir sobrecarga.	Aumentar tiempo para atender rezago y planificar mejor.
<i>Alianzas externas</i>	Con universidades y empresas.	Ampliar redes de apoyo y recursos.
<i>Evaluación formativa</i>	Evaluación continua y constructiva.	Retroalimentar el proceso y promover aprendizajes significativos.
<b>Escuelas NDB (n=5)</b>		
<b>Eje temático</b>	<b>Propuesta</b>	<b>Propósito</b>
<i>Gestión docente</i>	Reducción de carga administrativa.	Liberar tiempo para la enseñanza directa.
<i>Capacitación docente</i>	Formaciones más profundas, prácticas y contextualizadas.	Garantizar aprendizajes aplicables en el aula.
<i>Motivación estudiantil</i>	Programas que inspiren y orienten a los estudiantes.	Fomentar el compromiso y la permanencia escolar.
<i>Apoyo técnico especializado</i>	Participación de psicólogos, sociólogos y asesores del MEP.	Atender causas estructurales del rezago con apoyo profesional.
<i>Recursos materiales</i>	Solicitud de mayor dotación económica y pedagógica.	Fortalecer la capacidad operativa de las escuelas.

Nota: Elaboración propia, 2025.

\*Los datos presentados en la tabla corresponden a respuestas en una pregunta abierta.

Las líneas de acción propuestas por las escuelas del NDA presentan un enfoque integral y estructurado, que abarcan tanto el nivel pedagógico como el institucional y

socioemocional, orientada a iniciativas con énfasis en la planificación, la evaluación continua y el bienestar integral. Se evidencia una visión de corresponsabilidad entre docentes, familias y comunidad.

Las escuelas NDB, se centran en un enfoque operativo y centrado en las condiciones laborales y motivacionales. En este sentido, dichas escuelas muestran una visión más pragmática, es decir, enfocada en la optimización del trabajo docente y el fortalecimiento del apoyo institucional del MEP, además se subraya la necesidad de motivación y acompañamiento técnico para prevenir y mitigar el rezago educativo.

Cabe señalar que en ambos niveles reconocen la importancia de la formación docente continua y contextualizada, la dotación de recursos y el acompañamiento institucional como ejes para mitigar el rezago.

Pese a lo anterior, existen algunas diferencias entre ambos niveles como por ejemplo que en las escuelas NDA proponen una respuesta con énfasis en la planificación, el bienestar del estudiantado y la integración de la comunidad educativa, mientras que las del NDB apuntan a una respuesta correctiva y operativa -carga administrativa, dotación de recursos presupuestarios-, es decir, centrada en la mejora de condiciones inmediatas para docentes y estudiantes.

El personal docente tanto en NDA como en NDB predominan las recomendaciones relacionadas con la formación docente y la participación de las familias, así como el espacio y tiempo para la atención pedagógica diferenciada, aunque con algunas discrepancias porcentuales, lo que evidencia una visión compartida sobre el carácter multifactorial del rezago educativo, como se muestra a continuación:

**Tabla 13 Principales acciones que podrían implementarse desde la escuela o desde el MEP para mitigar los efectos de factores externos en el rezago. Según personal docente.**

Eje temático	NDA (n=22)		NDB (n=19)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>Capacitación y formación docente</i>	7	32%	8	42%
<i>Participación y formación de padres de familia</i>	6	27%	7	37%
<i>Apoyo emocional, psicológico y salud mental</i>	1	5%	4	21%
<i>Reducción de carga administrativa docente</i>	3	14%	5	26%
<i>Espacios y tiempo para atención pedagógica diferenciada</i>	5	23%	6	32%
<i>Dotación de recursos y condiciones escolares adecuadas/tecnológicos</i>	5	23%	3	16%
<i>Revisión curricular y metodológica</i>	1	5%	1	5%
<i>Empoderamiento y respaldo al docente</i>	4	18%	1	5%
<i>Fortalecimiento de redes de apoyo interinstitucional</i>	4	18%	2	11%

Nota: Elaboración propia, 2025.

\*Los datos presentados en la tabla corresponde a porcentajes en una respuesta abierta.

Las diferencias entre ambos niveles radican en que las escuelas del NDA enfatiza aspectos estructurales e institucionales (recursos, redes de apoyo, empoderamiento docente).

En el NDB dan mayor peso a la necesidad de abordar temas emocionales (salud mental) y laborales (carga académica). Es imprescindible destacar que aspectos relacionados con la revisión curricular se menciona en muy bajo porcentaje, lo que puede reflejar una percepción de que las recomendaciones son más de implementación y apoyo que de diseño curricular.

Las familias consultadas de ambos niveles identifican que las acciones para mitigar el rezago educativo se concentran en cuatro grandes ejes: metodologías pedagógicas, atención psicoemocional, motivación estudiantil y gestión institucional. En ambos grupos se evidencia una distribución equilibrada, lo que indica una comprensión amplia del problema educativo, que combina dimensiones pedagógicas, emocionales y de gestión.

**Tabla 14 Principales recomendaciones darían al centro educativo o al MEP para atender el rezago estudiantil o bajo desempeño del estudiantado. Según familias.**

Eje temático	NDA (n=141)		NDB (n=196)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>Metodologías de enseñanza y evaluación aspectos pedagógicos sobre cómo se enseña y evalúa</i>	35	25%	41	21%
<i>Atención psicoemocional y apoyo Individualizado apoyo en salud mental y emocional</i>	28	20%	37	19%
<i>Motivación estudiantil y clima escolar</i>	27	19%	26	13%
<i>Gestión institucional y liderazgo</i>	20	14%	25	13%

Nota: Elaboración propia, 2025.

\*Los datos presentados en la tabla corresponde a porcentajes en una respuesta abierta.

Ambos grupos mantienen proporciones muy similares, lo que refleja una visión compartida del rezago educativo como fenómeno que requiere tanto de mejoramiento en el ámbito pedagógico como acompañamiento emocional y buena gestión escolar.

Las recomendaciones por parte de los estudiantes de ambos niveles apuntan al apoyo pedagógico personalizado, así como también a metodologías innovadoras y dinámicas, además señalan la capacitación y mejorar la actitud del personal docente frente al estudiantado,

**Tabla 15 Principales recomendaciones darían al centro educativo o al MEP para atender el rezago estudiantil o bajo desempeño del estudiantado. Según estudiantado**

Eje temático	NDA (n=330)		NDB (n=278)	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>Apoyo pedagógico personalizado</i>	93	28%	66	24%
<i>Metodología didácticas activas, dinámicas e innovadoras</i>	72	22%	47	17%
<i>Capacitación y actitud del personal docente</i>	50	15%	30	11%
<i>Motivación y bienestar emocional</i>	42	13%	35	13%
<i>Mejora en la infraestructura escolar</i>	42	13%	28	10%
<i>Convivencia y ambiente escolar positivo</i>	26	8%	27	10%

Nota: Elaboración propia, 2025.

\*Los datos presentados en la tabla corresponde a porcentajes en una respuesta abierta.

Estas propuestas de acción por el estudiantado son evidencia de una visión que vincula la calidad de la enseñanza con el acompañamiento cercano al estudiantado. Aun así, se observan diferencias en el peso relativo que cada grupo otorga a las dimensiones pedagógicas, emocionales e infraestructurales, es decir, las escuelas NDA presenta una visión más pedagógica y estructural, priorizando la innovación didáctica, la capacitación y la infraestructura, mientras que en las escuelas NDB dan un énfasis ligeramente más humano y relacional, destacando la convivencia y el ambiente escolar.

Los expertos consultados expresan que debe hacerse una revisión profunda y

“Estamos tan cargados de políticas, acomodemos ver bien la casa, veamos qué es lo que tenemos, si funciona y lo que no sirve. Porque resulta que de repente hay una muy buena práctica que se está implementando, pero como viene cambio de Gobierno, entonces el Gobierno nuevo quiere apropiarse o salir con algo diferente”. (Funcionario asesor de la Dirección de Desarrollo Curricular, comunicación personal, 7 de julio de 2025

estratégica de las políticas y programas educativos, implementadas después de la pandemia, identificando cuáles han sido efectivas y cuáles requieren reformulación.

Se plantea la necesidad de una planificación estratégica real, articulada entre oficinas centrales, direcciones regionales y centros educativos, que evite la duplicación de esfuerzos y promueva el trabajo colaborativo.

Asimismo, se sugiere reducir la carga de políticas fragmentadas y fortalecer aquellas prácticas exitosas ya en marcha. También se subraya la urgencia de garantizar la sostenibilidad de los programas más allá de los ciclos políticos, con presupuestos adecuados y planificación a corto, mediano y largo plazo, garantizando su continuidad más allá de los cambios de gobierno

“Esa planificación estratégica nuestro MEP si necesita, sí o sí desde el centro educativo, armar un plan estratégico y aprender a articular y maximizar esfuerzos para no duplicarnos. porque no hay canales de comunicación, ni mesas de trabajo”. (Funcionario Dirección de Vida Estudiantil comunicación personal, 8 de julio de 2025

Uno de los temas más recurrentes en las recomendaciones de los expertos es la necesidad de reforzar la formación inicial y continua del personal docente, particularmente en áreas como ciencias, comprensión lectora y mediación pedagógica. Además, se resalta la importancia de un acompañamiento permanente al profesorado, que no se limite a la supervisión administrativa, sino que promueva el desarrollo pedagógico y emocional de quienes educan.

Los expertos insisten en que el MEP debe humanizar su gestión, recordando que trabaja “con personas y para personas”. Se propone avanzar

hacia una educación que atienda al estudiante en su totalidad —académica, emocional y socialmente—, incorporando la salud mental y la participación estudiantil como ejes estructurales del sistema educativo.

Los especialistas recomiendan fortalecer los mecanismos de articulación con instituciones como el IMAS, la CCSS, el PANI y los gobiernos locales, así como con organizaciones comunitarias y sector privado. El centro educativo debe consolidarse como núcleo articulador de la comunidad, promoviendo la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia entre familias, estudiantes y docentes.

Los profesionales consultados plantean la necesidad de reconstruir la confianza en el sistema educativo, es decir, resaltar la importancia de creer nuevamente en la misión educativa fortaleciendo el compromiso ético, vocacional, ciudadano y recuperar el sentido social y formativo de la escuela.

“El MEP tiene que humanizarse en todos los sentidos, en el entendido que trabajamos con personas y somos personas y si tuviéramos ese principio como ente rector a la larga las cosas serían diferente. Hacer las cosas más personalizadas, más contacto con la gente, eso es un cambio de paradigma.”  
(Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

“A veces los papás se quejan porque solo los llaman para darles quejas. también hacer del centro educativo, centro de la comunidad, la escuela hacia la comunidad” (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

Esto implica un cambio de paradigma que visualice la educación como una tarea compartida entre escuela, familia y comunidad, en la que el aprendizaje se extienda más allá del aula.

“Primero tiene que estar institucionalizado, dentro de los lineamientos que la familia es importante y luego sería la evaluación. Evaluar lo que se está haciendo; evaluación docente o al director, un seguimiento. Lo que no se evalúa no mejora” (Funcionario de la UPRE, comunicación personal, 30 de julio de 2025)

Finalmente, se enfatiza que todo proceso de transformación educativa debe incluir mecanismos de evaluación y seguimiento. “Lo que no se evalúa, no mejora”. Por ello, se sugiere institucionalizar la evaluación de las políticas y de la participación familiar, así como del desempeño docente y directivo, desde un enfoque constructivo y formativo.

### **Reflexión Final:**

El desempeño escolar del estudiantado de sexto año no puede comprenderse de forma aislada del entramado social, familiar y escolar en el que se desarrolla. Los hallazgos expuestos evidencian que la calidad del aprendizaje y las trayectorias educativas del alumnado están determinadas por la interacción de múltiples factores -comunitarios, familiares, individuales y escolares-, que configuran oportunidades y limitaciones diferenciadas según el contexto sociocultural, en este sentido se hará una reflexión de cada uno de ellos, según los resultados de esta investigación.

Si bien entre la población en estudio no se percibe una afectación directa de la inseguridad en el rendimiento académico o la asistencia a los centros educativos, el entorno comunitario emerge como un componente importante, pero no necesariamente determinante. Pese a esto, en comunidades vinculadas a escuelas de NDB, se reportan mayores condiciones de vulnerabilidad e inseguridad -drogas, indigencia, robos, entre otros. - y menor cohesión social (hay menos programas o proyectos de bienestar). Asimismo, los hallazgos indican que las familias y estudiantes tienen una menor implicación con su entorno, lo que sugiere un distanciamiento entre la escuela y la comunidad o bien una

percepción de normalidad de dichas situaciones del entorno. Por el contrario, en las comunidades de NDA prevalece un ambiente con poca afectación de las problemáticas citadas anteriormente y con mayor participación en actividades de bienestar social, factores que fortalecen la red de apoyo entre centro educativo y comunidad.

En este sentido, la comunidad puede ser tanto un recurso de apoyo como una fuente de riesgo: cuando existen organizaciones locales que promueven proyectos o programas comunitarios, aunado a una mejor seguridad, se propicia el bienestar y la permanencia escolar; pero en contextos desarticulados, con problemas estructurales (desempleo, pobreza) y violencia, puede incidir en cómo las familias perciben el estudio como medio para mejorar las condiciones de vida. La evidencia reafirma la importancia de fortalecer la alianza escuela–comunidad como espacio de apoyo educativo.

El entorno familiar constituye un eje fundamental del desempeño estudiantil. Los datos muestran que las escuelas NDA concentran familias con mayores niveles educativos y empleos más calificados, mientras que las de NDB enfrentan mayores carencias económicas y menor escolaridad parental.

Si bien en ambos niveles se observa un alto interés por la educación de los hijos, las limitaciones estructurales —como la pobreza, la falta de tiempo por razones laborales o la baja formación académica— pueden condicionar la calidad del acompañamiento.

En esa línea, el apoyo familiar no siempre se traduce en mejores resultados: la cantidad de ayuda no garantiza su efectividad. Más determinante resulta la calidad del acompañamiento, la promoción de la autonomía y la instauración de hábitos de estudio estables.

Los datos apuntan a que el rezago escolar se asocia frecuentemente con la ausencia de rutinas, la falta de seguimiento académico de calidad, la violencia intrafamiliar, así como también las creencias que acompañan el desempeño en algunas materias como matemáticas, entre otros. Sin embargo, la mayoría de las familias, mantienen una

disposición positiva y realizan esfuerzos económicos y emocionales significativos para sostener la escolaridad de sus hijos e hijas o la persona estudiante a cargo.

De esta forma, la familia no es el único factor para comprender el rezago educativo, pero es de gran peso, ya que se configura como el primer entorno formativo, donde el apoyo emocional y la valorización de la educación son tan influyentes como los recursos materiales. No obstante, los datos reflejan la necesidad de reconstruir e incorporar el vínculo escuela-familia sobre la base de la confianza, la comunicación efectiva y la corresponsabilidad.

En el ámbito sobre las características y condiciones del estudiantado se muestra una compleja interacción entre motivación, hábitos de estudio, autopercepción y contexto socioemocional. Los estudiantes de ambos niveles atribuyen su bajo desempeño a factores individuales, tales como la falta de concentración o de hábitos consolidados, lo que evidencia una autocrítica constructiva. La mayoría manifiesta una actitud positiva hacia la educación y reconoce su importancia para el futuro, aunque solo la mitad declara disfrutar asistir a clases.

Las diferencias entre NDA y NDB son sutiles, pero revelan brechas significativas: los estudiantes de NDB muestran mayor motivación diaria, aunque también una mayor dependencia del acompañamiento familiar, mientras que los de NDA presentan mayor autonomía, pero menor hábito de estudio constante.

Los aspectos emocionales son igualmente relevantes y pueden predisponer la actitud frente al desempeño educativo: sentimientos de frustración, tristeza o inseguridad afectan la confianza y la disposición al aprendizaje. De esta manera, la promoción del bienestar emocional y la educación socioafectiva deben considerarse pilares del éxito escolar, especialmente del paso de primaria hacia la secundaria.

El entorno del centro educativo constituye el espacio donde convergen las oportunidades y limitaciones derivadas de los factores citados anteriormente. Tanto

directores y docentes reconocen su papel crucial en la prevención del rezago escolar, aunque admiten limitaciones en formación (capacitación), recursos (materiales o digitales) e infraestructura en las casas de enseñanza.

La evidencia demuestra que un liderazgo pedagógico inclusivo, la planificación institucional articulada y un clima escolar positivo son de gran ayuda para el rendimiento estudiantil. Las escuelas con NDA destacan por su capacidad de planificación y diagnóstico temprano, mientras que las NDB sobresalen en estrategias de acompañamiento socioemocional y trabajo colaborativo. No obstante, la falta de articulación entre ambos enfoques —académico y socioemocional— limitan en esos espacios una comprensión integral del aprendizaje.

Asimismo, la persistencia de violencia escolar y la sobrecarga administrativa dificultan la atención en el rezago educativo. Fortalecer la formación docente, el acompañamiento pedagógico y la cooperación con las familias se vuelve indispensable para consolidar ambientes inclusivos, equitativos y llamativos.

En conclusión, el desempeño escolar en sexto año refleja la interacción de factores interdependientes más que la influencia aislada de uno solo. La comunidad, la familia, el estudiante y la escuela forman un ecosistema educativo donde cada componente aporta o limita el desarrollo integral del alumnado.

Los hallazgos invitan a pensar hacia una comprensión sistémica e intersectorial del aprendizaje, donde la escuela actúe como articuladora de redes de apoyo familiar, comunitario e institucional.

Para avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y de calidad, Costa Rica debe consolidar políticas que integren la formación docente continua, la participación familiar efectiva, fortalecimiento del liderazgo escolar y promoción del bienestar emocional del estudiantado, así como también implementar una cultura robusta de monitoreo y seguimiento de este fenómeno para la toma de decisiones. Solo a través de una acción

coordinada entre todos los actores será posible reducir las brechas de desempeño y garantizar trayectorias educativas sostenibles.

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1.-Conclusiones

El presente capítulo integra las principales conclusiones derivadas del análisis realizado, las cuales están ordenadas según los objetivos de investigación y recogen los hallazgos más relevantes en torno a las percepciones de los distintos actores en relación con los factores asociados al rezago estudiantil.

#### **Sobre el perfil de los informantes:**

- En el ámbito educativo, los datos evidencian una mayor participación de las mujeres, tanto en su rol como responsables del estudiantado, como en su desempeño como docentes o en cargos directivos. Estas profesionales cuentan con una amplia experiencia en dicho ámbito, aunque no necesariamente en el puesto que ocupan actualmente. Este hecho resulta positivo en términos de la experiencia acumulada, así como también deja entrever que poseen la atinencia de estudios para desempeñarse en el puesto; sin embargo, ello no garantiza un mejor desempeño del alumnado.

#### **Factores externos al centro educativo:**

##### **Entorno comunitario:**

- El análisis evidencia diferencias en las percepciones sobre las problemáticas comunitarias según el nivel educativo y el rol de los participantes. Las familias de las escuelas NDB reportan una mayor exposición a contextos de vulnerabilidad social (robos, indigencia, pandillas, drogas), mientras que en el nivel NDA predomina la percepción de ausencia de conflictos. En la consulta al estudiantado destacan las preocupaciones relacionadas con las relaciones vecinales.

- Aunque la mayoría de los grupos consultados (personal directivo, docentes, familias y estudiantes) señala que la inseguridad no ha afectado la asistencia escolar, los datos muestran una percepción marcada de su impacto en las comunidades vinculadas a escuelas NDB, donde también se observan mayores niveles de incertidumbre y reportes de problemáticas. Esto sugiere que la inseguridad continúa siendo una constante en los contextos más vulnerables. En contraste, en las comunidades donde se ubican las escuelas NDA se registra un mayor porcentaje de iniciativas y participación en actividades orientadas al fomento del bienestar comunitario.
- Los expertos consultados añaden que la comunidad es un factor importante pero no determinante del rezago educativo, es decir, puede ser un obstáculo o contribuir desde sus propios recursos o redes de apoyo, y en este sentido se reconoce la importancia de la alianza entre comunidad y centro educativo para lograr un ambiente que propicie el bienestar del estudiantado e incida en su rendimiento y permanencia en el sistema educativo.

#### **Factores asociados al entorno familiar:**

- Los datos analizados permiten identificar patrones entre el nivel de estudios y la ocupación de los miembros de las familias participantes en relación con el nivel de desempeño de las escuelas. Se evidencia que el nivel NDA se caracteriza por personas con mayores niveles estudios completos y una inserción laboral más diversa y especializada, mientras que el grupo de NDB se caracteriza por personas con mayor presencia de estudios incompletos y empleos menos calificados. Esta relación en perspectiva de las personas directoras y docentes sugiere que la baja formación académica y problemas económicos puede incidir en la forma como la familia gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, considerando una mayor afectación en el NDB.

- Los datos evidencian que tanto el personal directivo como docente, independientemente del nivel de desempeño de la escuela, que el entorno familiar es factor importante, pero no determinante en rendimiento académico. Las familias de escuelas de NDA parecen observar una participación familiar más favorable con familias que tienden a estar más involucradas y ofrecer apoyo a sus hijos e hijas, mientras que las de NDB ven la realidad incierta y compleja ya que el personal directivo de escuelas NDB no señalan una influencia negativa ni positiva directa, sino que ven un impacto parcial o variable y depende del entorno.
- Existe consenso entre el personal directivo y docente en torno a los factores familiares que inciden en el rezago escolar, especialmente la falta de apoyo académico en el hogar y la presencia de violencia intrafamiliar. No obstante, se observan diferencias según el nivel de desempeño: en los entornos de estudiantes con NDB se reportan con mayor frecuencia situaciones de migración, ausencia parental, dificultades económicas y conflictos familiares, mientras que en el nivel NDA estos problemas también están presentes, aunque con menor intensidad.
- Se evidencian matices en las percepciones entre docentes y personas directoras. El personal docente tiende a identificar con mayor amplitud las problemáticas familiares, lo que se explica por su contacto cotidiano con el estudiantado, mientras que en la dirección reconocen factores similares, pero desde una perspectiva vinculada a su rol de gestión.
- Entre los expertos consultados, el acompañamiento familiar se identifica como un factor determinante en el proceso educativo, aunque no el único. La ausencia de dicho acompañamiento puede generar desmotivación, bajo rendimiento e incluso abandono escolar. No obstante, su alcance se ve condicionado por limitaciones estructurales — como la pobreza, la baja escolaridad de los padres y el desempleo—, que reducen la capacidad de las familias para ofrecer un apoyo educativo efectivo. A estas condiciones

se suman creencias y actitudes hacia el aprendizaje que, al transmitirse entre generaciones, pueden afectar la autoconfianza y el interés del estudiantado.

- Los expertos coinciden en que la debilitada relación entre la escuela y las familias representa un desafío que exige una reconstrucción basada en la confianza, la corresponsabilidad y la comunicación efectiva. Por otro lado, los momentos de transición escolar requieren especial atención, pues son etapas críticas donde la falta de apoyo puede tener repercusiones duraderas en la trayectoria educativa, es decir, del paso de primaria a secundaria.
- Los principales canales de comunicación entre la escuela y las familias para abordar el rezago estudiantil son reuniones individuales y WhatsApp, usados de manera generalizada, es decir, que no está restringido a un solo grupo o situación específica. Los directores(as), especialmente del NDA, aplican estrategias más variadas y proactivas (talleres/charlas). Los docentes, en particular del NDB, presentan un menor repertorio de actividades, e incluso algunos no implementan ninguna estrategia definida, lo que sugiere una desconexión en la información de las acciones entre la dirección y la docencia respecto a la participación en actividades escolares.
- Hay un contraste con la perspectiva en la asistencia de las familias a estos eventos (ferias, festivales, entre otros) o reuniones en los que se aborda el rezago estudiantil en opinión del personal directivo y docentes para quienes es limitada, poco proactiva o constante, a diferencia de las familias y estudiantado que afirma que si participan con suma frecuencia. Los problemas de horarios laborales de los padres son un obstáculo significativo para su participación en la educación -reuniones y eventos- de sus hijos. Sin embargo, este factor es fundamentalmente un problema estructural y está arraigado en la organización del mercado laboral.

- Entre las familias consultadas se observa una tendencia significativa en cuanto a los presupuestos destinados a cubrir los gastos escolares. En el caso del NDA, se destaca que muchas familias realizan ajustes económicos para garantizar que sus hijos e hijas cuenten con lo necesario para su educación. Además, tanto en el NDA como en el NDB, algunas familias mencionan haber gestionado solicitudes de ayuda sin haber recibido respuesta, lo cual podría representar un factor de riesgo para la permanencia del estudiantado en el sistema educativo. En contraste, en las escuelas del NDB la mayoría de las familias enfrentan dificultades económicas de manera ocasional.
- En general, a pesar de las dificultades económicas que puedan enfrentar, la mayoría de las familias, tanto del NDA como del NDB, disponen de los recursos básicos para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas. Se observa que el acceso a internet en casa es similar en ambos niveles, lo que sugiere una relativa equidad en este aspecto y la ausencia de una brecha digital significativa en los hogares. No obstante, las familias del NDA presentan una ligera ventaja en la disponibilidad de materiales físicos (como textos, útiles de escritura y recursos didácticos), así como en la posibilidad de financiar tutorías. Estas diferencias reflejan desigualdades en las oportunidades de acompañamiento educativo, posiblemente asociadas con los recursos económicos del que disponen previamente mencionado.
- La baja participación en actividades extracurriculares y clases de refuerzo en el centro educativo revela una necesidad de replantear y fortalecer la oferta institucional de modo que los estudiantes cuenten con espacios complementarios que permitan mitigar posibles rezagos.
- Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, tanto de NDA como NDB, afirman recibir ayuda en casa con sus tareas escolares. Sin embargo, es notable que los estudiantes de NDB reportan una mayor frecuencia de ayuda. Esta tendencia también se

refleja en las respuestas de las familias, donde un mayor porcentaje de familias de estudiantes con NDB indican que ayudan “siempre” en comparación con las del NDA. Lo que plantea la hipótesis que la cantidad de ayuda familiar no garantiza un mejor desempeño académico, y que los estudiantes de NDA podrían beneficiarse de una mayor autonomía en la realización de sus tareas. En contraste, el acompañamiento más constante observado en el NDB podría responder a una necesidad de mayor apoyo, aunque esto no necesariamente se traduzca en mejores resultados escolares.

- Más que la frecuencia, la calidad, el enfoque y la oportunidad del apoyo familiar podrían ser factores clave que influyen en el desarrollo académico de los estudiantes.
- Los datos muestran que tanto el estudiantado como las familias participan activamente en el proceso educativo, aunque con diferentes frecuencias y enfoques. En ambos niveles se observa una rutina establecida de comunicación y seguimiento escolar. Esto contrasta con el bajo porcentaje de estudiantes y familias que no dedican tiempo o no mantienen dichas rutinas, lo que evidencia un nivel general de compromiso en ambas poblaciones.
- Entre los datos obtenidos, se observa que el estudiantado de NDB posee mayor motivación diaria en NDB en la realización de tareas escolares, eventos escolares o proyectos especiales -no tanto a hábitos permanentes de estudio- o bien cuando la familia percibe que se aburre o esta mucho tiempo frente a pantallas. Las rutinas de aprendizaje son poco frecuentes. En este sentido, los datos reflejan que una proporción importante de los estudiantes, tanto de NDA como NDB, carecen de hábitos de estudio consolidados en casa. Aunque hay intentos por establecer rutinas, en muchos casos estas no son constantes ni supervisadas.
- Aunque la mayoría de las familias supervisan diariamente las tareas escolares, esto no siempre se refleja en la formación de hábitos de estudio sólidos en casa. La supervisión

suele centrarse en el cumplimiento inmediato y no necesariamente en establecer rutinas constantes. Destaca que el NDB presenta un poco más de hogares con rutinas establecidas o supervisadas que el NDA, lo que podría indicar una disminución del acompañamiento familiar en este nivel a medida que los estudiantes progresan en su escolaridad.

- El análisis de los datos sobre el involucramiento familiar en los procesos educativos en primaria evidencia que la mayoría de las familias participantes muestran un alto grado de compromiso e interés por el aprendizaje de sus hijos e hijas, reflejado en el conocimiento de sus intereses, dificultades y desempeño escolar. No obstante, aún persiste un grupo de familias con una participación más limitada, lo que revela la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y la colaboración entre hogar y escuela.
- El abordaje familiar que se realiza ante el bajo desempeño escolar de sus hijos e hijas es conciliatorio y resolutivo.

**Factores asociados a características o condiciones del estudiante:**

- El problema de puntualidad en la asistencia a clases es más pronunciado en el grupo NDB que en el grupo NDA. Se observa una discrepancia entre la percepción de los estudiantes y la de sus familias: mientras los estudiantes tienden a atribuir su impuntualidad a razones personales, como tardar en alistarse o bien la lejanía de la escuela, las familias destacan factores como la falta de recursos económicos, los horarios laborales y problemas de salud. Particularmente, en el grupo NDB se presentan mayores niveles de impuntualidad y una mayor incidencia de factores adversos, tanto desde la perspectiva estudiantil como familiar. Además, se evidencia que los estudiantes tienden a reconocer más frecuentemente sus problemas de puntualidad que lo que reportan sus familias.

- El análisis de la asistencia escolar evidencia la existencia de patrones diferenciados entre los niveles NDA y NDB. Si bien en ambos grupos el ausentismo ocasional es una práctica común, el nivel NDA muestra una mayor continuidad en la asistencia y una proporción más alta de estudiantes con asistencia perfecta en lo que va del año, lo que refleja un compromiso más sostenido con la trayectoria escolar. No obstante, la presencia de ausencias prolongadas en algunos casos en ambos niveles sugiere la necesidad de atender las causas que generan esa discontinuidad desde el centro educativo.
- Las causas más frecuentes de ausentismo se vinculan principalmente con problemas de salud, tanto del estudiante como de su entorno familiar, aunque también influyen aspectos personales y logísticos, como la tardanza al alistarse o los horarios laborales de los cuidadores. Estos hallazgos ponen de manifiesto que la asistencia escolar no depende únicamente de la motivación individual, sino de un conjunto de condiciones familiares, sociales y estructurales que inciden en la regularidad educativa.
- La mayoría de las familias perciben un progreso académico positivo en sus hijos/as en comparación con años anteriores, especialmente en el grupo NDB. Solo una minoría identifica retrocesos, lo que sugiere que, en general, el estudiantado ha mostrado avances o al menos ha mantenido un rendimiento estable y esto se debe en palabras de los estudiantes al apoyo, supervisión familiar, acompañamiento docente, presencia de rutinas de estudio y actitud positiva ante el estudio. Las razones del bajo desempeño que menciona el estudiantado son principalmente a falta o malos hábitos de estudio, dificultades para organizarse en los deberes escolares y actitud negativa o desinterés ante el estudio, así como otros problemas psicoemocionales.
- El análisis de las estrategias de estudio revela que el estudiantado de ambos grupos recurre principalmente a prácticas básicas y poco estructuradas, centradas en el uso de recursos tecnológicos, la búsqueda de ayuda externa y el estudio condicionado por

exámenes. La escasa presencia de técnicas que promuevan el aprendizaje autónomo — como la planificación, la toma de notas o la elaboración de resúmenes— limita el desarrollo de hábitos sólidos y sostenibles.

- El celular personal es el dispositivo más utilizado por el estudiantado en ambos niveles, con un uso frecuente de más de 3 horas diarias en casi la mitad de los casos. En contraste, el uso de computadoras y tabletas es muy bajo, lo que limita las oportunidades para desarrollar habilidades digitales más profundas. La televisión sigue teniendo presencia diaria, mientras que las consolas de videojuegos son utilizadas por una minoría.
- El análisis del rendimiento académico muestra percepciones mayormente positivas por parte de familias y estudiantes, con una ligera ventaja para el grupo NDB en términos de excelencia y constancia. Si bien las familias tienden a mantener una visión más optimista que el propio estudiantado, ambas poblaciones y niveles coinciden en que hay áreas que mejorar en estudios sociales y matemáticas.
- Las principales dificultades que enfrenta el estudiantado en matemáticas, estudios sociales e inglés están relacionadas con la comprensión de los contenidos, la cantidad de materia y, en menor medida, la falta de motivación. Además, en inglés, se destaca la percepción de problemas en la mediación pedagógica, especialmente en el nivel NDB.
- El estudiantado muestra una valoración positiva hacia las asignaturas de ciencias y español, principalmente por la facilidad para comprender los contenidos y el interés que surge de esas materias. En ambos casos, también se perciben como materias con temáticas poco extensas y accesibles. Destaca, además, que en ciencias los estudiantes del nivel NDB manifiestan una mayor percepción de habilidad personal, mientras que, en español, el nivel NDA reporta una comprensión más alta en los temas. Estos resultados

sugieren que la claridad en los contenidos y el interés por la materia podrían incidir en la percepción de los logros de aprendizaje.

- La gran mayoría del estudiantado, tanto del nivel NDA como del NDB, considera que estudiar es muy importante para construir un mejor futuro. Aunque algunos reconocen la influencia de otros factores, el valor del estudio sigue siendo central en su visión de desarrollo personal. Las respuestas en ambos niveles muestran un alto grado de motivación y conciencia sobre la importancia de la educación.
- Tanto el estudiantado como las familias manifiestan percepciones generalmente positivas respecto al aprendizaje. El alumnado de ambos niveles demuestra gusto por obtener buenas calificaciones, esfuerzo en las tareas y confianza en su capacidad para aprender. No obstante, se identifican oportunidades de mejora en el gusto por la lectura, la participación -sin temor a equivocarse- y la concentración en clase, especialmente en el nivel NDB. De forma coherente con ello, la mayoría de las familias en ambos niveles considera que sus hijos e hijas muestran una actitud positiva o, al menos, aceptable frente al estudio, aunque en muchos casos esta se expresa de manera intermitente o requiere acompañamiento constante. Además, solo la mitad del estudiantado en ambos niveles afirma disfrutar asistir a la escuela, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la motivación.
- Los resultados reflejan, en términos generales, una actitud positiva hacia el aprendizaje entre los estudiantes encuestados: la mayoría se esfuerza por mejorar, reconoce los errores como parte del proceso y busca apoyo cuando lo necesita. No obstante, también se evidencian emociones negativas como tristeza, vergüenza o frustración, así como ciertos comportamientos de evitación que pueden obstaculizar el desarrollo académico y personal de algunos alumnos.

- En relación con las características del estudiantado y los factores que inciden en su desempeño académico, existe consenso entre los distintos actores consultados en que el bajo rendimiento escolar responde a una combinación de factores académicos, emocionales y conductuales. Los estudiantes atribuyen su bajo rendimiento principalmente a aspectos individuales, como la falta de estudio o la distracción durante las clases, dificultades para aprender, falta de motivación. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer el acompañamiento desde el hogar y de fomentar la motivación del alumnado.
- Aunque las diferencias entre NDA y NDB no son radicales, sí se observa que en NDB hay ligeramente más casos de desmotivación y dependencia, lo que podría vincularse con otros factores estructurales o contextuales previamente analizados (como menor apoyo familiar o mayores dificultades de aprendizaje).
- Para el personal directivo y docentes, el papel del hogar y la ausencia de hábitos de estudio resultan determinantes. Asimismo, el ausentismo y las dificultades de aprendizaje no atendidas —más frecuentes en el nivel NDB— reflejan contextos de mayor vulnerabilidad que demandan respuestas educativas inclusivas y diferenciadas.
- Expertos mencionan que el rezago escolar en estudiantes de sexto año está profundamente vinculado a factores personales, emocionales, familiares y sociales. Las principales características que comparten estos estudiantes incluyen baja autoestima, desmotivación, carencias afectivas, rezago en habilidades básicas y una desconexión con la oferta educativa. Estas condiciones no solo afectan su rendimiento, sino también su bienestar integral.
- El bajo rendimiento académico no responde a un solo factor, sino a una compleja red de causas que involucran el entorno familiar, la motivación y hábitos del propio estudiante, las prácticas escolares y las condiciones sociales. Abordar esta problemática requiere

acciones coordinadas entre escuela, familia y comunidad, que atiendan tanto las dimensiones pedagógicas como emocionales y sociales del aprendizaje.

### **Factores relacionados al entorno del centro educativo**

- El análisis confirma a partir de lo mencionado por los informantes que el centro educativo desempeña un papel decisivo en el rendimiento académico del estudiantado, al influir tanto en las oportunidades de aprendizaje como en la prevención del rezago escolar. Los hallazgos revelan que factores estructurales y organizativos —como la infraestructura deficiente, la sobrecarga administrativa, la escasez de recursos didácticos y la débil articulación entre los distintos actores escolares— limitan la calidad del proceso educativo y el acompañamiento pedagógico.
- El análisis muestra que tanto el personal docente como directivo reconocen no estar suficientemente capacitados para identificar y atender el rezago educativo en primaria. Además, sus necesidades de formación van más allá del aspecto académico, ya que también mencionan requerir formación en temas emocionales, sociales, familiares y organizativos. Esto indica que el rezago debe abordarse de forma integral.
- Las necesidades de capacitación varían según el rol: los directores se enfocan en liderazgo y gestión, mientras que los docentes requieren herramientas prácticas para el trabajo en el aula y el apoyo socioemocional.
- Los resultados muestran que la violencia escolar, tanto física como verbal, continúa siendo un fenómeno presente en ambos contextos educativos. Más de la mitad del estudiantado ha presenciado o vivido situaciones de agresión, y alrededor de un tercio percibe que la escuela no siempre ofrece un ambiente seguro.
- En general, los resultados evidencian una valoración muy positiva de la labor docente, especialmente en cuanto al respeto, apoyo pedagógico y comunicación con los estudiantes estas personas desempeñan un papel fundamental en la construcción de un

clima escolar positivo. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en la motivación, reconocimiento y renovación metodológica, así como en la atención individualizada, el seguimiento a estudiantes con bajo desempeño y la prevención del etiquetamiento, especialmente en el nivel NDA.

- El análisis demuestra que las escuelas NDA y NDB abordan la identificación del rezago escolar desde enfoques distintos. Mientras las NDA privilegian una mirada cualitativa e integral del estudiante —considerando dimensiones académicas, emocionales, sociales y familiares—, las NDB se orientan hacia un modelo cuantitativo y estructurado, sustentado en datos, calificaciones y registros institucionales. Ambos enfoques aportan fortalezas valiosas: las NDA destacan por su sensibilidad pedagógica y detección temprana, y las NDB por su capacidad de sistematización y gestión de la información. Integrar ambos modelos -cuantitativo y cualitativo- en las escuelas permitiría desarrollar procesos de diagnóstico más completos, equitativos y contextualizados, favoreciendo intervenciones oportunas y efectivas que respondan a las necesidades reales del estudiantado.
- Los hallazgos evidencian una diversidad de percepciones sobre la utilidad de los indicadores educativos. Aunque son vistos como herramientas necesarias para medir el progreso académico, la mayoría de los directores y docentes perciben que no abarcan toda la complejidad del aprendizaje.
- El apoyo institucional se concentra principalmente en la supervisor y DRE el cual es valorado como positivo, mientras que las áreas técnicas y pedagógicas presentan brechas importantes, especialmente en NDB. Esto sugiere que las escuelas con NDB podrían estar menos articuladas con programas especializados (becas, transporte, entre otros), ya que se menciona que no han requerido del servicio, lo que plantea la interrogante si esto limita su capacidad para atender el rezago educativo de manera integral.

- El análisis evidencia que tanto el personal directivo como docentes implementan estrategias orientadas a la inclusión y la equidad, aunque con enfoques diferenciados. Los directores destacan por promover ambientes inclusivos, ofrecer apoyos adicionales y priorizar la capacitación, mientras que los docentes muestran la utilización en la aplicación de diagnósticos y ajustes en las evaluaciones. Sin embargo, en ambos grupos persisten debilidades en la colaboración con las familias, la participación estudiantil y el monitoreo sistemático de las acciones inclusivas. Estos vacíos reflejan que la inclusión se aborda principalmente desde la práctica en el aula, sin una articulación suficiente con la gestión institucional. Para avanzar hacia una verdadera equidad, resulta fundamental consolidar la coordinación entre directivos y docentes, fortalecer la formación profesional y promover la participación de la comunidad educativa en los procesos de seguimiento y mejora continua.
- El análisis de las buenas prácticas implementadas en las escuelas NDA y NDB evidencia que ambas desarrollan estrategias valiosas para la atención del rezago escolar. Las escuelas NDA se caracterizan por su planificación pedagógica, diagnóstico riguroso y atención individualizada, lo que fortalece la detección temprana y el abordaje académico del rezago. Por su parte, las escuelas NDB destacan por su enfoque inclusivo, colaborativo y socioemocional, promoviendo la motivación, la participación familiar y el bienestar estudiantil. Aunque la atención individualizada, el uso de materiales de refuerzo y la incorporación de recursos tecnológicos son prácticas comunes, se observa una limitada aplicación de enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y del acompañamiento emocional sostenido. En conjunto, los resultados muestran que la articulación entre liderazgo directivo, práctica docente y participación familiar es fundamental para reducir el rezago educativo.

- El análisis de las opiniones de los expertos evidencia que el rezago escolar no es un fenómeno atribuible únicamente al estudiante, sino al conjunto de factores estructurales y organizativos del sistema educativo. La infraestructura deficiente, la falta de recursos materiales y tecnológicos, así como la desigualdad entre contextos rurales, urbanos e indígenas, limitan la capacidad de los centros educativos para ofrecer una educación de calidad.
- Los expertos mencionan adicionalmente la formación docente insuficiente y el escaso acompañamiento pedagógico que reducen la efectividad de la enseñanza y la capacidad de respuesta ante las necesidades de los estudiantes en rezago. La gestión institucional y el liderazgo escolar, cuando son débiles o excesivamente centrados en tareas administrativas (carga administrativa), afectan la planificación estratégica y la organización interna, dificultando la atención integral del alumnado. El vínculo limitado con las familias y la comunidad, junto con la ineficiencia en los sistemas de alerta temprana, evidencia que la escuela muchas veces opera de manera aislada, sin la red de apoyo necesaria para prevenir y atender el rezago escolar.

#### **Desafíos y recomendaciones dadas por la población de estudio.**

- El principal desafío educativo identificado por los docentes de ambos niveles es la escasa participación y compromiso de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A esto se suman la falta de capacitación docente para atender el rezago académico y la diversidad del estudiantado. Mientras que en el NDA se destaca el bajo compromiso estudiantil y las limitaciones en el seguimiento individual, en el NDB prevalecen las dificultades estructurales, organizativas o clima institucional (poca colaboración del personal y de la dirección) y la falta de personal de apoyo. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la alianza escuela-familia, mejorar la

formación docente y garantizar recursos adecuados para una educación más equitativa y de calidad.

- El análisis de las recomendaciones propuestas por los distintos actores educativos - comunidad educativa- evidencia una visión compartida sobre la naturaleza integral del rezago escolar y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones. Tanto las escuelas NDA como NDB coinciden en que la formación docente, el acompañamiento pedagógico y el bienestar socioemocional son pilares esenciales para mejorar el aprendizaje y prevenir el rezago. Las escuelas NDA destacan por su enfoque estructural e institucional, orientado a la planificación, los recursos y la participación familiar, mientras que las NDB subrayan la importancia del apoyo emocional, la convivencia escolar y la reducción de la carga laboral docente. De igual forma, las familias y el estudiantado reconocen la relevancia del liderazgo escolar, la innovación metodológica y la mejora del clima educativo. Estas perspectivas complementarias reflejan la necesidad de una respuesta integral que combine calidad pedagógica, bienestar humano y fortalecimiento institucional como ejes centrales.
- Los expertos coinciden en la necesidad de una transformación integral del sistema educativo, basada en una planificación estratégica coherente y sostenible. Urge revisar las políticas aplicadas tras la pandemia, fortalecer las prácticas efectivas y asegurar la continuidad de los programas más allá de los ciclos políticos. También se destaca la importancia de reforzar la formación y el acompañamiento docente, humanizar la gestión educativa y atender al estudiante de manera integral. Finalmente, se subraya que toda mejora requiere evaluación constante y trabajo articulado entre escuela, familia, comunidad e instituciones para recuperar la confianza y el sentido formativo de la educación.

## **5.2.-Recomendaciones**

A partir de estos resultados, se formulan recomendaciones dirigidas a los diferentes niveles de gestión, con el propósito de contribuir a la toma de decisiones y al diseño de estrategias integrales que promuevan una educación más equitativa, participativa y centrada en el bienestar del estudiantado y que sean de utilidad para mitigar y prevenir el rezago estudiantil.

### **Despacho del Ministro de Educación Pública**

- Se recomienda fortalecer la gobernanza educativa y promover una educación equitativa, inclusiva y sostenible, que contribuya a replantear la imagen pública del Ministerio de Educación Pública (MEP) como una institución cercana, confiable y comprometida con la comunidad educativa.
- Para alcanzar este propósito, se recomienda diseñar e implementar una estrategia integral de corresponsabilidad educativa que articule la participación de las familias con las políticas públicas orientadas a garantizar condiciones equitativas de aprendizaje y bienestar estudiantil. Esta estrategia deberá enfocarse en reconstruir y fortalecer la alianza entre las familias y las escuelas, promoviendo una narrativa basada en la confianza, la colaboración y el respeto mutuo.
- Como parte de esta propuesta, se sugiere desarrollar campañas de comunicación y sensibilización que impulsen la escuela como un espacio abierto, protector y comunitario, y que fomenten una cultura de cooperación, evitando el señalamiento o el juzgamiento entre los distintos actores educativos. Asimismo, se plantea la creación de espacios permanentes de diálogo y participación, donde las familias sean reconocidas como socias activas y corresponsables del proceso educativo.
- Valorar la realización de un diagnóstico nacional sobre la efectividad de las políticas para atender el rezago escolar, tales como: Plan Integral de Nivelación Académica, protocolos

para la permanencia estudiantil exitosa en el sistema educativo, catálogo de alertas tempranas, Lineamientos para el abordaje de la exclusión, permanencia y reincorporación educativa, entre otros.

- Diseñar e implementar una estrategia nacional articulada entre el MEP y centros educativos para prevenir y mitigar el rezago escolar, que incluya tres áreas claves: a) Fortalecimiento de las competencias docentes basadas en los hallazgos de la presente investigación, promoviendo una mediación pedagógica dinámica, inclusiva e innovadora, centrada en el aprendizaje significativo y en la atención a la diversidad de necesidades académicas del estudiantado, b) Incorporación de componentes psicoemocionales en los procesos de mediación pedagógica, reconociendo la importancia del bienestar emocional del estudiantado como condición esencial para el aprendizaje y la permanencia escolar y c) Proveer de herramientas actualizadas para la identificación temprana y el seguimiento del rezago escolar, que faciliten la toma de decisiones y la implementación de acciones oportunas de acompañamiento educativo.
- Diseñar un plan nacional de nivelación y recuperación de aprendizajes, con metas, indicadores y responsables definidos por nivel educativo y región, acorde con un enfoque de Gestión para Resultados en el Desarrollo. Para dicho trabajo se requiere de generar mesas de diálogo técnicas permanentes entre oficinas centrales y direcciones regionales para analizar avances, dificultades y resultados cada año.
- Diseñar e implementar un sistema integrado de información educativa que consolide datos provenientes no solo de los centros educativos, sino también de las diferentes instancias del Ministerio de Educación Pública. Este sistema debe permitir la recopilación, integración, análisis y visualización de información sobre el desempeño estudiantil, incorporando no solo variables académicas, sino también factores psicoemocionales, familiares y contextuales del centro educativo.

- Para dicho sistema, se propone incorporar herramientas de análisis estadístico y modelos predictivos que faciliten y respalden la toma de decisiones por parte de los distintos niveles de gestión del MEP para la atención de esta problemática, dado que responde a los hallazgos de la presente investigación, los cuales evidencian que, si bien existe información relevante dentro del MEP, esta se encuentra fragmentada y desarticulada entre sus diferentes instancias, lo que limita su aprovechamiento para la mejora continua del sistema educativo.
- Establecer una hoja de ruta interinstitucional, que articule a la Unidad de Permanencia Educativa, la Dirección de Vida Estudiantil y la Dirección de Desarrollo Curricular, DRE y centros educativos, bajo una misma línea de acción para el trabajo conjunto dado que el rezago estudiantil es un fenómeno multicausal el cual debe ser atendido desde diversas áreas de acción.
- Integrar la planificación estratégica para la prevención y atención del rezago escolar en los centros educativos en los sistemas institucionales del MEP, de modo que exista coherencia entre la gestión escolar y las políticas nacionales.
- Para el diseño de un plan nacional de nivelación y recuperación de aprendizajes que incluya una planificación estratégica es necesario que se contemple la elaboración de una normativa de evaluación integral del rezago educativo, es decir, que incluya indicadores cuantitativos con elementos cualitativos y contextualizados, integrando la observación pedagógica, datos académicos, factores socioemocionales, recursos humanos o materiales y que esta evaluación se mantenga con un monitoreo y sistematización constante.
- Desarrollar e implementar un programa de capacitación dirigido a los equipos técnicos regionales y a los centros educativos sobre la formulación y aplicación de indicadores que permitan medir de manera efectiva los resultados e impactos de las estrategias de

participación familiar en el proceso educativo así como de aspectos académicos que permita fortalecer la cultura de evaluación y rendición de cuentas, optimizar la gestión de la información educativa y asegurar que las estrategias de involucramiento familiar y otras para atender el rezago educativo, sean sostenibles, medibles y orientadas a resultados concretos en el aprendizaje y bienestar del estudiantado.

- Valorar el proveer partidas presupuestarias desde gestión institucional para dotar de recursos, tanto humanos (docentes especializados) como materiales (infraestructura, mobiliario, entre otros) y tecnológicos (acceso a internet, recursos digitales) y capacitación sobre estrategias de innovación pedagógica y herramientas para identificar y atender el rezago educativo, asimismo, que se cuente con seguimiento financiero y técnico para medir los resultados e impacto de dicha inversión presupuestaria.
- Documentar y replicar buenas prácticas en distintos contextos escolares para generar un modelo nacional de mejora continua para ello es necesario la creación de encuentros entre centros educativos, DRE y otras instancias del MEP.
- Crear y fortalecer redes de acompañamiento pedagógico regionales y locales mediante la creación de canales efectivos de comunicación y cooperación interinstitucional.

#### **Unidad para la Permanencia Educativa (UPRE)**

- Diseñar estrategias de prevención del rezago y la exclusión educativa que respondan a las particularidades de cada contexto sociocultural y económico de las escuelas.
- Continuar abordando la permanencia del estudiantado desde factores personales, familiares y escolares, comunales, es decir, incluyendo el bienestar emocional, la motivación y las condiciones de aprendizaje, así como variables del contexto familiar y comunitario.
- Revisar, actualizar e implementar los mecanismos existentes de identificación que incluya no sólo las dificultades académicas, de asistencia, sino también socioemocionales y

familiares y que a partir de ahí se generen medidas de apoyo en la atención y el seguimiento de estudiantes en riesgo.

- Fomentar una articulación interinstitucional, es decir, la coordinación entre equipos técnicos, docentes y directivos para ofrecer respuestas integrales y sostenibles a los casos de riesgo educativo. Esta articulación debe incluir a la Dirección de Vida Estudiantil, Dirección de Desarrollo Curricular, DRE y centros educativos de I y II Ciclos de la Educación General Básica.
- Elaborar y ejecutar capacitaciones para el personal del MEP sobre cómo abordar la identificación y seguimiento, así como proveer de herramientas a los docentes sobre posibles riesgos con base al desempeño escolar y así evitar la exclusión estudiantil dado que este organismo tiene en sus funciones la de brindar asesoría técnica a otras instituciones y funcionarios del sector educativo para que puedan abordar la exclusión.
- Elaborar y promover estrategias que fortalezcan el acompañamiento del centro educativo con las familias, de manera que sean socias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para prevenir el rezago y permanencia escolar.
- Actualizar los protocolos para la permanencia estudiantil exitosa y analizar factores de riesgo en el sistema educativo ya que el actual data del 2019, asimismo, es necesario la evaluación y seguimiento constante de dichos protocolos, alineado con un enfoque de Gestión para Resultados en el desarrollo.

#### **Dirección de Vida Estudiantil**

- Continuar impulsando y reforzando estrategias que integren la educación emocional, la convivencia, la participación del estudiantado, de las familias, docentes y personal administrativo en la vida escolar para una mayor sensibilización sobre el rezago escolar en su integralidad.

- Dichas estrategias incluyan elaborar, fortalecer y brindar capacitaciones con un enfoque integral dirigidas al personal del centro educativo en prácticas de acompañamiento emocional y académico, así como también en salud mental, motivación, clima escolar.

### **Dirección de Desarrollo Curricular**

- Diseñar y fortalecer programas de formación docente en educación inclusiva, atención a la diversidad y retroalimentación constructiva, innovación y nivelación curricular, priorización de aprendizajes esenciales, promover aprendizajes significativos.
- Estimular la innovación pedagógica, es decir, la creación y diversificación de estrategias que permitan que los contenidos sean atractivos para las personas estudiantes, con metodologías activas, para abordar los contenidos curriculares, de manera que el personal docente haga uso de recursos variados, metodologías activas y estrategias didácticas que incrementen el interés y la participación del estudiantado.
- Promover la integración de datos pedagógicos, observaciones y resultados académicos para orientar la toma de decisiones curriculares.
- Desarrollar guías metodológicas y recursos didácticos específicos para la atención del rezago, priorizando comprensión lectora, razonamiento lógico y pensamiento científico.

### **Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS):**

- Implementar un programa nacional de actualización docente enfocado en estrategias de nivelación, enseñanza diferenciada y atención a la diversidad, así como la incorporar módulos de salud mental y acompañamiento socioemocional en la formación docente continua.
- Elaborar y promover estrategias de formación docente para fortalecer el acompañamiento del centro educativo con las familias, enfocadas no solo en la revisión de tareas, sino en la creación de hábitos de estudio y rutinas de aprendizaje efectivas.

### **Centros educativos de I y II Ciclos de la Educación General Básica:**

- Promover el liderazgo pedagógico de las direcciones escolares, promoviendo una cultura colaborativa entre docentes, familias y estudiantes.
- Impulsar estrategias de autocapacitación y acompañamiento pedagógico ajustados a las realidades locales, así como para la atención a la diversidad desde estrategias inclusivas y personalizadas para atender las distintas necesidades de aprendizaje.
- Reforzar las estrategias institucionales de convivencia, educación socioemocional y prevención de la violencia.
- Diseñar estrategias sostenibles para involucrar activamente a las familias, mediante la realización de diagnósticos y análisis del contexto, identificación de barreras, recolectando la voz de la comunidad educativa y analizar los recursos existentes.
- Estas estrategias contemplen la definición de objetivos e indicadores, claros y medibles sobre variables académicas como psicoemocionales, familiares y que además incluyan proyecciones con resultados esperados para determinar el impacto de dichas estrategias y valorar la efectividad, identificar áreas de mejora y garantizar la sostenibilidad de la participación familiar como aliada en el proceso educativo. Las variables recomendadas son el registro del nivel de asistencia de las familias a actividades, reuniones y otros eventos escolares, frecuencia y calidad, medio pertinente para la comunicación, evidencias de apoyo familiar en el aprendizaje en casa, entre otros, según se adapte al contexto en que está inmerso los centros educativos.
- Documentar, compartir y replicar experiencias exitosas dentro y entre los centros educativos, fomentando una cultura de mejora continua.
- Fomentar la apertura de los centros educativos como espacios comunitarios, promoviendo talleres, ferias y actividades que incentive la incorporación de la comunidad

educativa y fortalecimiento de la comunicación mediante plataformas digitales, reuniones, grupos de WhatsApp u otros canales que sea más pertinentes al contexto.

- Continuar con el fortalecimiento de acciones que coadyuben la formación para las familias en crianza positiva, acompañamiento emocional y apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Creación de estrategias desde orientación o profesores guías, que permitan a las personas estudiantes aprender autonomía, hábitos de estudio y también manejo del estrés, el miedo al error, entre otros.

## Referencias

- Asociación de Centros Educativos Privados [ACEP] (1 de abril de 2024). Pruebas diagnósticas estandarizadas 2024 MEP. <https://www.acep.or.cr/noticias-y-novedades/pruebas-diagnosticas-estandarizadas--2024-mep->
- Antamba, D., Salas, C., Rodríguez, V (2022). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de educación general básica en Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, Volumen 7, Numero 2, paginas 388-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8651451>
- Castro, K. (12 de abril de 2020). Huelgas y Pandemias: 3 años complicados para el sistema educativo costarricense. *CRHoy.com* <https://www.crhoy.com/nacionales/huelgas-y-pandemia-3-anos-complicados-para-el-sistema-educativo-costarricense/>
- Decreto Ejecutivo 13861, (25 de agosto de 1982). Reglamenta Ley Fondo Juntas Educación y Administrativas Oficiales Reglamento de la Ley N.º 6746 del 20 de abril de 1982. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=15718&nValor3=16830&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=15718&nValor3=16830&strTipM=TC)
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2024). Marco de Referencia Prueba Nacional Estandarizada, 2024. <https://dgec.mep.go.cr/documentos-2024/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2024a). Informe Regional Prueba Nacional Estandarizada. Direcciones Regionales de Educación Aplicación Diagnóstica, Primaria. 2024. <https://dgec.mep.go.cr/informes-de-aplicacion-2024/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2024b). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación Desamparados. Aplicación Sumativa, Primaria. 2024. <https://dgec.mep.go.cr/informes-de-aplicacion-2024/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2024c). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación San José Norte. Aplicación Sumativa, Primaria. 2024. <https://dgec.mep.go.cr/informes-de-aplicacion-2024/>

- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2024d). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación Heredia Aplicación Sumativa, Primaria. 2024. <https://dgec.mep.go.cr/informes-de-aplicacion-2024/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2025a). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación Heredia Aplicación Diagnostica, Primaria. 2025. <https://dgec.mep.go.cr/informes-2025/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2025b). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación Desamparados. Aplicación Diagnostica, Primaria. 2025. <https://dgec.mep.go.cr/informes-2025/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2025c). Informe Regional Primaria. Prueba Nacional Estandarizada. Dirección Regional de Educación San José Norte. Aplicación Diagnostica, Primaria. 2025. <https://dgec.mep.go.cr/informes-2025/>
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad [DGEC] (2025c). Marco de Especificaciones Prueba Nacional Estandarizada Primaria 2025. <https://dgec.mep.go.cr/wp-content/uploads/2025/02/Marco-de-especificaciones-de-Primaria-2025.pdf>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (09 septiembre 2021). UNICEF: desigualdades y efectos de la pandemia amenazan el presente y futuro de la niñez y adolescencia en Costa Rica. Brecha digital es un duro golpe para su aprendizaje, su inclusión social y la empleabilidad futura. <https://www.unicef.org/costarica/comunicados-prensa/unicef-desigualdades-y-efectos-de-la-pandemia-amenazan-a-la-ninez>
- Fonseca, G., Arroyo, G (2004). Diagnóstico sobre el Rendimiento Académico de los Alumnos del Primer Ciclo de la Escuela Carlos Sanabria Mora en las Áreas de Matemática y Español [Tipo de tesis para optar un grado maestría en psicopedagogía]. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED)
- Hernández, R. Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodología%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

- Hernández, O. (Setiembre, 2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).  
<https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442/453>
- Leitón, P. (31 de mayo 2021,). Cierre de escuelas en Costa Rica por la pandemia es de los más prolongados del mundo, advierte la OCDE. *La Nación*. [Cierre de escuelas en Costa Rica por la pandemia es de los más prolongados del mundo, advierte la OCDE | La Nación](#)
- Martínez, A. (27 de julio de 2023). Expertos en educación critican pruebas estandarizadas del MEP: "carecen de utilidad diagnóstica y educativa". *Delfino.cr*.  
<https://delfino.cr/2023/07/expertos-en-educacion-critican-pruebas-estandarizadas-del-mep-carecen-de-utilidad-diagnostica-y-educativa>
- Martí, M., Uribe, F. (2023). Repensando el rezago educativo: un estudio desde las voces de estudiantes de la Universidad de Guanajuato. *Formación-es. Aportaciones de Jóvenes a la Investigación Educativa. Primera Edición*, Numero 5, paginas 207- 231.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2021a). Plan Integral de Nivelación Académica Proyección 2022-2025. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/plan-integral-nivelacion-academica.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2021b). “Estrategia “Regresar””.  
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-08/inf-estrategia-regresar.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP), (8 de marzo 2021c). MEP protegió derecho a la educación durante este año de pandemia. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-protegio-derecho-educacion-durante-este-ano-pandemia>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (26 de abril 2022a). MEP presenta diagnóstico nacional sobre niveles de logro de los aprendizajes obtenidos por la población estudiantil en el 2021. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-diagnostico-nacional-sobre-niveles-logro-aprendizajes-obtenidos-poblacion-estu>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (8 de enero del 2022b) MEP presenta Plan Integral de Nivelación Académica. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-plan-integral-nivelacion-academica#:~:text=Trayectoria%20del%20plan%20integral,corto%2C%20mediano%20y%20largo%20plazo.>

- Ministerio de Educación Pública [MEP] (18 de marzo de 2025a). Acerca del MEP. <https://www.mep.go.cr/acerca-del-mep>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (24 de marzo del 2025b) Pruebas Diagnósticas Internacionales. PISA <https://dgecold.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2024a) Informe 12-2024 Proceso de Pruebas PISA. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-09/inf-12-2024-pruebasPISA.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (29 de mayo de 2024b). MEP comparte resultados de Prueba Nacional Estandarizada y lanza herramienta para que estudiantes puedan mejorar sus competencias. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-comparte-resultados-prueba-nacional-estandarizada-lanza-herramienta-estudiantes-puedan>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/planes-institucionales/politica%20educativa>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. Resolución MEP 2005-2024. 20 de diciembre de 2024c. <https://dreaguirre.mep.go.cr/?mdocs-file=10453>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. RESOLUCIÓN N°2728-MEP-2017. 28 de noviembre de 2017. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-10/Resolucion2728-MEP-2017-RangosMatricula.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2023) Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense 2023. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-04/compendioMEP2023.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN], (2023). Índice de Desarrollo Social 2023. <https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social>
- Moreno, J. (2022). *Relación de la Dinámica Familiar con el Desempeño Académico de Estudiantes de Cuarto Grado de Básica Primaria* [Tipo de tesis para optar un grado Magister en Educación]. Universidad de la Costa.
- Nohlen, D. (2022). El método comparativo. *Revista de Ciencias Sociales, Volumen 19*, Numero 1, paginas 111-128.

[https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/5.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/5.pdf?utm_source=chatgpt.com)

Pivaque, E., Giler, P., Guerrero, D., Macías, J. (2022). Problemas familiares y su afectación en cuanto al rendimiento académico estudiantil. *Polo del Conocimiento, Volumen 7*, Numero 8, paginas 2727-2741.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042848>

PROEDUCACION IAP [Proed] (21 de abril de 2022). El rezago en los aprendizajes básicos durante la pandemia: un problema de todos. <https://www.proeducacion.org.mx/el-rezago-en-los-aprendizajes-basicos-durante-la-pandemia-un-problema-de-todos/#:~:text=Por%20otro%20lado%2C%20el%20rezago,sí%20asisten%20a%20la%20escuela.>

Programa Estado de la Nación [PEN] (2023). Estado de la Educación. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>

Programa Estado de la Nación [PEN] (1 marzo, 2019). ¿Qué impactos tuvo la huelga en educación sobre las familias? <https://estadonacion.or.cr/que-impactos-tuvo-la-huelga-en-educacion-sobre-las-familias/>

Programa Estado de la Nación. (2025). *Décimo Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. Capítulo 1, p. 47, 24. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-2025-3>.

Ramírez, R., Escobar, I., Beléndez, A., Arribas, E. (2020). Factores que afetam o desempenho académico. REAMEC – *Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Volumen 8, Número 3, s.p.* <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/437/4371932011/index.html>

Piovani, J., Krawczyk, N. (2017.). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade. Volumen 42, Numero 3, p. 821-840.* <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bpZMFD6VmHfZ3vXgTDJpZTh/?lang=es>

Villalobos J, Gaete M. (2021) Informe final “Resultados de aprendizaje en la población estudiantil de primaria en el contexto de la pandemia por Covid-19, en el marco de la Estrategia Aprendo en casa, año 2020”. Departamento de Estudios e Investigación Educativa [DEIE]