



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

---

**Informe Estado de la Educación 2025**

---

## **Investigación**

---

Análisis de la prueba estandarizada  
del componente Español, año  
2023, Segundo Ciclo de EGB:  
Aportes para la discusión nacional

**Investigadoras:**

Marielos Murillo Rojas

Katherine Barquero Mejías

San José | 2025



378  
M977a

Murillo Rojas, Marielos

Análisis de la prueba estandarizada del componente Español, año 2023, Segundo Ciclo de EGB: Aportes para la discusión nacional / Marielos Murillo Rojas, Katherine Barquero Mejías. -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2025.

1 recurso en línea (45 páginas): archivos de texto PDF, 1.100 KB

ISBN 978-9930-636-97-8

Investigación para el Informe Estado de Educación 2025

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. ESPAÑOL. 3. ENSEÑANZA. 4. PRUEBAS ESTANDARIZADAS. 5. COSTA RICA. I. Barquero Mejías, Katherine. II. Título.



### Información de los autores:

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

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

Esta obra se comparte bajo la licencia  
**Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual**  
**(CC-BY-NC-SA)**

Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales



## **Contenido**

Descargo de responsabilidad.....	7
Resumen Ejecutivo.....	7
Descriptores.....	8
Introducción.....	8
Estructura de la Prueba Nacional Estandarizada de primaria.....	9
Características generales de las pruebas estandarizadas, 2023-2024.....	10
Organización de la prueba.....	11
Marcos de especificaciones 2023-2024.....	13
Aspectos teóricos.....	14
La evaluación de la comprensión lectora.....	14
Dificultades y limitaciones de la evaluación de la comprensión lectora.....	19
Una evaluación rigurosa de la competencia lectora debe considerar la progresión curricular.....	21
Análisis de la Prueba Estandarizada, año2023, componente Español.....	26
La evaluación estandarizada del componente Español abarca solamente el 30% de las competencias clave del perfil de salida de la Educación Primaria.....	26
La Prueba Estandarizada se concreta a evaluar la comprensión literal y excluye los contenidos de lectura comprensiva de sexto año escolar.....	28
Una prueba con baja dificultad: 70% de los ítems se clasifican en un nivel básico de desempeño en la comprensión lectora.....	31
Falta de estructura progresiva en la evaluación: los contenidos no cuentan con ítems representados en los tres niveles de desempeño.....	37
Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	45

## **Descargo de responsabilidad**

Esta investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

## **Resumen Ejecutivo**

La Prueba Nacional Estandarizada, componente de Español, del 2023 presenta limitaciones en la capacidad de evaluar de manera integral el aprendizaje de los estudiantes al finalizar la Educación Primaria. El análisis técnico realizado indica que la prueba valora casi exclusivamente la comprensión literal, mediante las habilidades básicas de identificación de información explícita e implícita presentes en el texto, la distinción de ideas fundamentales y complementarias, y el reconocimiento de relaciones de causa y efecto. Además, la comprensión empática en segmentos de textos literarios que solicitan la identificación de emociones y sentimientos de personajes. En consecuencia, se omite la valoración de habilidades complejas que requieren de la relación entre la información textual y los conocimientos del lector, tal y como se propone en los programas de estudio vigentes, cuya meta sería la realización de diferentes tipos de análisis que induzcan al alumnado a la creación de hipótesis, al contraste entre información proveniente de diferentes fuentes, la comparación, la creación de analogías, entre otros procesos de análisis textual. Es evidente que quedan aspectos del currículum por evaluar. Estos hallazgos confirman que la macroevaluación en el área de Español no está cumpliendo con el propósito de monitorear el logro de las expectativas curriculares y de generar información útil para el diseño de políticas educativas basadas en evidencia.

Esta prueba, además, es incompleta, pues excluye la evaluación de la escritura, restando valor a la retroalimentación que espera recibir la sociedad y la comunidad educativa nacional.

Con el propósito de que la evaluación contribuya efectivamente en el mejoramiento de la educación costarricense, es imperativo reformular el enfoque, fortalecer la alineación curricular y garantizar que los instrumentos de medición sean técnicamente robustos y capaces de ofrecer una visión completa del aprendizaje en la Educación Primaria.

### **Descriptores**

Evaluación educativa, macroevaluación en Costa Rica, pruebas estandarizadas, comprensión lectora, evaluación de aprendizajes, competencias en Español, medición de aprendizajes, calidad de la educación, alineación curricular y evaluación, Prueba Nacional Estandarizada.

### **Introducción**

La novena edición del *Informe Estado de la Educación* señaló que la macroevaluación en Costa Rica enfrenta una serie de desafíos que han limitado su efectividad. En este contexto se destaca lo siguiente: la ausencia de un sistema sólido y transparente que trascienda la medición de aprendizajes, el escaso aprovechamiento de los resultados para el mejoramiento educativo, la fragilidad institucional derivada de tensiones políticas y los conflictos de interés, la inestabilidad y rigurosidad de los instrumentos de evaluación aplicados en la última década, y la falta de alineación con estándares internacionales, circunstancias que limitan el uso eficiente de los recursos y la toma de decisiones basadas en evidencia científica.

En el actual contexto de crisis educativa, atender estos desafíos es apremiante, pues se requiere información certera sobre el aprendizaje real de los estudiantes en áreas clave, a fin de diseñar estrategias de nivelación y de seguimiento a lo largo del período escolar.

Pese a la urgencia de un sistema sólido de evaluación educativa, la situación actual es controvertida y persisten dudas sobre la capacidad del sistema de evaluación vigente de brindar respuesta a preguntas esenciales para la comunidad nacional: ¿se están formando estudiantes que poseen los conocimientos y las aspiraciones educativas enunciadas en los programas de estudio?, ¿la educación primaria y secundaria alcanza los perfiles de salida propuestos?, ¿el país cuenta con la capacidad técnica para evaluar de manera precisa estos aprendizajes?

Después de la suspensión de las pruebas FARO (2021), en parte por la polémica sobre los factores asociados, la implementación de la Prueba Nacional Estandarizada plantea interrogantes aún sin respuesta: ¿qué tan precisa es la medición de los aprendizajes en esta prueba?, ¿qué información útil aporta para reconducir la mediación pedagógica?, ¿qué aspectos esenciales se evalúan?

Con el propósito de abordar estas preguntas, la presente investigación analiza técnicamente la *Prueba Nacional Estandarizada*, componente de Español en primaria, aplicada en el año 2023 con dos propósitos principales: por una parte, determinar qué aprendizajes esperados se evalúan o no, al final de la Educación Primaria y, por otra, identificar los principales desafíos que enfrenta el sistema para avanzar hacia una macroevaluación sólida. Además, busca identificar si ha habido avances en la superación de los obstáculos que, históricamente, han limitado la efectividad de la evaluación educativa en el país.

En suma, la presente investigación pretende aportar evidencias científicas que redunden en el fortalecimiento de la evaluación educativa como pilar estratégico en la toma de decisiones informada y, de esta manera, corregir falencias que han permanecido en el Sistema Educativo Nacional.

## **Estructura de la Prueba Nacional Estandarizada de primaria**

La Prueba Nacional Estandarizada está conformada por dos instrumentos, uno diagnóstico y otro sumativo, caracterizados en la figura 1. La aplicación diagnóstica no posee ningún valor porcentual en la calificación final, aunque su realización es un requisito para obtener el título de Educación General Básica I y II Ciclos, al finalizar la primaria.

Figura 1  
Estructura general de la Prueba Nacional Estandarizada en Educación Primaria



a/La calificación de la prueba se calcula como la cantidad de aciertos en la prueba entre el número total de ítems evaluados.

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2023.

A continuación, se presenta una breve introducción acerca de las características generales de las pruebas estandarizadas 2023-2024, su organización y marco de especificaciones.

### **Características generales de las pruebas estandarizadas, 2023-2024**

Las principales características de las pruebas son las siguientes:

- **Áreas.** Se evalúan las cuatro asignaturas básicas: Español, Estudios Sociales, Matemáticas y Ciencias.
- **Modelo de evaluación.** Se utiliza un modelo de evaluación referido a criterios, o sea, se evalúa el proceso de aprendizaje y desempeño del estudiantado en el dominio evaluado.
- **Validación.** Se utiliza el método de juicio de expertos para analizar los ítems. El grupo de expertos estuvo constituido por asesores nacionales y regionales.
- **Niveles de desempeño.** Los descriptores generales de desempeño son los siguientes: a. básico (denota un desempeño estudiantil poco satisfactorio que corresponde a un dominio elemental de los conocimientos, las habilidades y las destrezas evaluadas), b. intermedio

(desempeño en proceso para alcanzar el dominio evaluado, el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas es parcial) y c. avanzado (dominio satisfactorio). Estos niveles corresponden a aquello que es capaz de realizar el estudiantado, frente a lo que mide la prueba. Cuanto mayor es el nivel de desempeño, mayor será el desempeño demandado.

- Cálculo de la nota por asignatura. El cálculo corresponde a la sumatoria de la nota de presentación y del resultado de la Prueba Nacional Estandarizada. La nota de presentación se calcula según lo especificado en el acta no. 3-2023, con fecha 7 de agosto de 2023, del Consejo Superior de Educación, el peso porcentual de la prueba estandarizada se calculará así:

Año 2023: Promedio de las calificaciones de los dos períodos de IV y V años y el primer período de VI. Equivale al 70% de la nota.

Año 2024: Promedio de las calificaciones de los dos períodos de IV y V años y el primer período de VI. Equivale al 60% de la nota.

Año 2025: Promedio de las calificaciones de los dos períodos de IV y V años y el primer período de VI. Equivale al 50% de la nota.

Aprobación. La nota para obtener el certificado de conclusión de los estudios de primero y segundo ciclo es de 65.

### **Organización de la prueba**

La organización y ejecución de la prueba consta de seis tipos de acciones:

- Información al personal docente y direcciones de centros educativos: El Ministerio de Educación ha publicado materiales informativos, tales como el marco de especificaciones (año 2023 y 2024), compilación de aprendizajes previos para la prueba comprensiva 2024, orientaciones para el fortalecimiento de los aprendizajes objeto de medición en las I y II pruebas comprensivas 2024, marco de referencia (2024), descriptores generales y específicos de los niveles de desempeño (2023) y la guías para la aplicación de la prueba nacional (2024), entre otros. Además, comunicaciones a los docentes mediante reuniones

en las instituciones educativas. Entre la información brindada están las fechas, horarios, personas responsables de la aplicación y los protocolos por seguir antes, durante y después de la prueba.

- Devolución de resultados: El MEP publicó un informe dirigido a los docentes de educación primaria con los datos correspondientes a los niveles de desempeño alcanzados por el estudiantado de sexto año de la Educación General Básica en la aplicación diagnóstica de la Prueba Nacional Estandarizada en los años 2023 y 2024.
- El material se ofrece por región educativa, se consigna información sobre el tipo de escuela (pública o privada), género (hombre o mujer) y la información específica de cada institución educativa. Los datos corresponden a los porcentajes por nivel de desempeño: básico, intermedio y avanzado.
- Este material tiene como objetivo que el profesorado lo utilice como insumo al planificar las acciones de mejoramiento educativo.
- Ejercicios de práctica. En el año 2024, se dispuso de una práctica para la asignatura de Español, conformada por treinta ítems. Estos ejercicios correspondían a 13 fragmentos de textos literarios y 17 de textos no literarios, en respuesta a las afirmaciones explicitadas en el marco de especificaciones. En el año 2023 no se contó con este tipo de ejercicios prácticos.
- Aplicación de la prueba estandarizada o sumativa: Esta evaluación se aplica a los alumnos de sexto y undécimo año, al finalizar el segundo semestre. Cada institución contó con un protocolo de aplicación detallado. La asignatura de Español estuvo conformada por 30 ítems de comprensión de lectura.
- Devolución de resultados: En el año 2023 se divulgaron los resultados de la prueba diagnóstica y los de la sumativa. En el año 2024 se publicaron los datos correspondientes a la prueba diagnóstica y los resultados generales de la prueba estandarizada se remitieron a los docentes para determinar la promoción del alumnado.

## **Marcos de especificaciones 2023-2024**

El marco de especificaciones explicita los conocimientos y habilidades que se evalúan en las pruebas y constituye el documento orientador para la construcción de los ítems requeridos.

La conceptualización y metas explicitadas en el componente de Español de los años 2023 y 2024 es muy similar e indica sobre el bloque *comprensión de lectura* lo siguiente:

(...) el proceso mediante el cual la persona estudiante hará la selección, integración y activación del conjunto de conocimientos previos que le permiten vehicular la profundidad del texto, es decir, aquellos que le ayudan a relacionar lo que lee con lo que ya sabe y así construir activamente el conocimiento (MEP, 2023, p.6).

Además, de forma sintética, se señala que la meta de este contenido curricular es: *formar lectores activos, competentes, que lean con autonomía y para satisfacer múltiples*. (MEP, 2023 y 2024).

Desde el punto de vista organizativo, los textos se categorizan en literarios y no literarios:

- Lectura literaria: Se busca la relación entre las vivencias del lector y lo aportado por el texto, a fin de profundizar en la obra leída.
- Lectura no literaria: Disposición de material que permita la información, el aprendizaje y el acceso a temas de interés personal y curricular.

Esta forma de categorizar los textos se integra en las afirmaciones o categorías de análisis que debe evidenciar el estudiantado en el área de la lectura comprensiva (cuadro 1).

### Cuadro 1

#### Afirmaciones incluidas en el marco de especificaciones según el tipo de texto

Tipo de texto	Afirmaciones
Textos no literarios	Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios.
	Distingue las ideas complementarias en textos no literarios.
	Determina la relación de causa en textos no literarios.
	Determina la relación de efecto en textos no literarios.
Textos literarios	Reconoce los temas presentes en textos literarios.
	Infiere pensamientos de los personajes de un texto literario.
	Reconoce los conflictos de los personajes en textos literarios.
	Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario.

Fuente: MEP, 2023.

## Aspectos teóricos

### La evaluación de la comprensión lectora

Mabel Condemarín, especialista de la lectura, señaló en la década del 80, con vigencia actual, que existen dos situaciones por las que los docentes deben conocer los niveles de funcionamiento lector de sus alumnos: 1. Seleccionar los materiales de lectura para propósitos diferentes y 2. Determinar qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender. Además, explica que la evaluación del nivel lector de los alumnos puede realizarse mediante procedimientos informales, medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y test estandarizados (Condemarín, 1981: 1-2).

Al respecto, los procedimientos informales son elaborados por los docentes, según sus necesidades de evaluación; las medidas con referencia a criterios evalúan los logros y los déficits en relación con los objetivos instruccionales; las evaluaciones taxonómicas, constituyen la práctica evaluativa más extendida, consisten en la valoración de una lista de destrezas, tales como “encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir secuencias de eventos, establecer relaciones causa-efecto y muchas otras son típicamente

usadas (...)” (Condemarín, 1981:8). Los test estandarizados son pruebas referidas a normas, o sea, el rendimiento de un alumno es examinado en relación al rendimiento de otros alumnos.

Dado el papel fundamental de la evaluación lectora y la diversidad de métodos disponibles, resulta incuestionable su importancia en la planificación educativa. Estos procesos permiten no solo orientar la enseñanza y el aprendizaje, sino también adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Contreras y González (2022) presentan un conciso recorrido por la evaluación de la competencia lectora en Chile, destacan la relevancia de conocer el desempeño lector del estudiante y la manera en que el docente evalúa este proceso, el cual está directamente relacionado con su forma de enseñanza. La evaluación de la comprensión lectora (CL), en este país, ha medido niveles inferiores de la comprensión textual, sin profundizar en las dimensiones críticas y pragmáticas, razón por la cual se justifica la necesidad de actualizar los instrumentos para medir la comprensión de forma integral. Una diacronía semejante para la educación costarricense es urgente, a fin de conocer cuáles han sido los énfasis en la enseñanza y en la evaluación de la lectura comprensiva, vacío informativo que se mantiene como tarea pendiente. Sin embargo, la conceptualización teórica del proceso lector, desarrollada por estos autores, es una realidad compartida.

Al respecto, señalan que, a partir del siglo XX, el proceso lector se ha abordado desde distintos paradigmas: conductistas, cognitiva y socio-comunicativa. Desglosados en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: teoría lineal, teoría cognitiva, teoría interactiva y teoría transaccional (Pearson y Stephens, 1994, citados por Contreras y González, 2022). El paradigma conductista, desde la teoría lineal entiende el proceso de lectura como la decodificación de las palabras. El cognitivo, implica un modelo generativo y uno interactivo; el primero, entiende la lectura como proceso complejo donde el lector construye significados mediante la conexión entre la comprensión y los procesos que este realiza; el segundo, conceptualiza la lectura como la interacción entre los conocimientos previos del lector y el significado del texto. El paradigma socio-comunicativo, asociado al modelo transaccional (Rosemblat, 1996), incluye un factor fundamental en el proceso lector: el contexto. Siguiendo con esta línea temporal,

surge la teoría interaccionista que opera con criterios cognitivos y se centra en los procesos inferenciales, cuyos máximos representantes son Vygotsky y Bruner (p.78).

Por otra parte, desde la visión de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el proceso lector se ha abordado con los modelos historicista, estructuralista (ambos centrados en el texto) y comunicativo (centrado en textos funcionales y al servicio de las necesidades de la sociedad, pero carece del deleite de la literatura para el lector), posteriormente surge un modelo centrado en el disfrute y orientado hacia el desarrollo de la habilidad interpretativa con una complejidad progresiva en la lectura y en la dificultad de los textos (Munita, 2017, citada por Contreras y González, 2022, p. 77). Estos planeamientos han permitido acercar el proceso lector al aula, de tal manera que se ajuste el nivel de la habilidad lectora del sujeto al grado de complejidad del material impreso.

Tal como señala Neira (2012) existe una cuasi unanimidad en la concepción de la lectura como proceso interactivo y un consenso en cuanto a los componentes de la CL: el texto (tipos, formas, temática, contenido, dificultad, intención del autor), el lector (estructuras cognitivas y afectivas, y los procesos cognitivos y metacognitivos) y el contexto (psicológico, social y físico). “La comprensión lectora variará según el grado de relación entre las tres variables planteadas: autor, texto y contexto” (p.145). La calidad de la relación entre estas variables determinará la CL.

Neira (2012) argumenta que algunos autores han indicado que la comprensión en sí no puede enseñarse, depende del lector y sus características, pero sí se deben enseñar las estrategias de CL. En este contexto se explica la utilidad de los tres momentos del proceso lector (antes, durante y después), según Isabel Solé y de la segmentación del proceso comprensivo, tomando como referencia la taxonomía de Barret.

La taxonomía de Barret (Contreras, A. y González, M., 2022) es muy utilizada para evaluar y enseñar la CL, pues cumple con el criterio de progresión del nivel lector e incluye las dimensiones cognitivas y afectivas. Pese a lo señalado, tal como indica Condemarín (1981), ha sido desvalorizada por considerarla una lista de destrezas, pero argumenta que es muy útil desde un marco teórico productivo, ya que permite delimitar los aspectos críticos de la CL, necesarios para focalizar y graduar su instrucción y también analizar las destrezas de los lectores diestros para enseñarlas a los menos experimentados (p.9). A continuación, una síntesis de esta taxonomía, tomada de Condemarín (1981), Pérez Zorrilla (2005) y Contreras y González (2021).

## Cuadro 2

### Niveles de la comprensión de lectura según la Taxonomía de Barret

Dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora	Nivel de comprensión
<b>Comprensión literal:</b> Información explícita en el texto. Se puede referir a: reconocimiento de detalles, reconocimiento de ideas principales, reconocimiento de ideas secuencias, reconocimiento de relaciones de causa y efecto, reconocimiento de rasgos de personajes.	Comprensión global
<b>Recuerdo:</b> Requiere que el estudiante reproduzca de memoria hechos, épocas, lugares, ideas o informaciones planteadas explícitamente en el texto. Incluye recuerdos de detalles y recuerdo de secuencias.	
<b>Reconstrucción:</b> Se refiere al orden y secuencia lógica, en términos de cohesión y coherencia del texto, lo que requiere que el estudiante analice, sintetice y organice ideas o información explícitamente establecidas en el texto. Además, demanda de la habilidad de clasificar personas, cosas, lugares y/ o eventos en categorías.	
<b>Comprensión inferencial:</b> Implica una lectura connotativa, mediante el uso de la información explícita planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para realizar conjeturas e hipótesis. Por consiguiente, este nivel demanda mayor complejidad cognitiva. Las inferencias pueden ser de detalles (conjeturar sobre los detalles incluidos por el autor), ideas principales (no explícitamente planteada),	Interpretación del texto

<b>Dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora</b>	<b>Nivel de comprensión</b>
comparaciones (semejanzas, diferencias en los personajes, tiempo y lugares), de causa y efecto (hipotetizar acerca de las motivaciones, conjeturar acerca de las causas sobre la base de las claves explícitas).	
<b>Lectura crítica:</b> Requiere de la emisión de juicios valorativos, comparando la selección de las ideas presentadas con una selección de criterios externos o internos aportados por la experiencia del lector. En este rubro se incluyen tareas como juicios de realidad o fantasía (distinción entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor), juicio de valores (juzgamiento de la actitud de los personajes).	Reflexión sobre el contenido del texto
<b>Apreciación:</b> Implica la puesta en práctica de las consideraciones previas, pues intenta evaluar el impacto psicológico que produce el texto en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.	Reflexión sobre la forma del texto

Fuente: Elaboración propia a partir de Contreras y González, 2022.

Tal como se muestra, la taxonomía señala la progresividad del proceso lector, razón por la que se ajusta al objetivo curricular ‘desarrollar la comprensión lectora en el estudiantado’, propósito medular a lo largo de la escolaridad. La experticia del planificador curricular será clave, pues debe diseñar la gradación de la complejidad entre: niveles de comprensión, dificultad de los textos, estrategias que conlleven a interpretaciones variadas, diálogo entre textos, etc., que permita la convergencia entre los conocimientos previos, las inferencias y vivencias del lector para interpretar la información leída.

En suma, entre los aspectos medulares al evaluar la lectura comprensiva estarán precisar el objetivo de la evaluación (cuál será la utilidad de los datos), concretar el concepto de lectura que fundamenta la prueba, identificar los niveles de progresión por evaluar y definir la representatividad de cada nivel en la prueba, a fin de aproximar el instrumento al conocimiento de las habilidades y destrezas específicas de lectura comprensiva que posee la población examinada.

## **Dificultades y limitaciones de la evaluación de la comprensión lectora**

Pérez Zorrilla (2005) parte de la premisa de que la evaluación de la comprensión lectora es una tarea compleja y que los conocimientos con que se cuenta sobre su naturaleza interactiva impiden contar con respuestas simples a este gran problema. La ruta que se ha seguido, en general, es evaluar una serie de procesos que, para muchos investigadores, no representan globalmente la comprensión lectora (p.5). En este orden, las pruebas de carácter general se caracterizan por ser estáticas, las decisiones para su construcción se toman en función de la muestra y no de los resultados individuales, por tanto, se basan en el uso de *medidas del producto*, en las que interesa el resultado final, más que en el proceso seguido, y para su valoración se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relacionadas con este. Esta forma de evaluar no corresponde a los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura. Por consiguiente, lo adecuado sería combinar varios tipos de medidas para obtener una visión más clara de la capacidad lectora.

Esta autora sintetiza las distintas *medidas de producto* que se utilizan actualmente, según se presenta a continuación:

- **Evocación o recuerdo libre.** *Objetivo:* Comprobar la adquisición de información. *Tarea:* El examinado lee un texto o varios y, a continuación, evoca los textos leídos. *Ventajas:* Es de fácil aplicación. *Desventajas:* 1) Podría haber sesgos en la interpretación de la tarea, al puntuar los protocolos y 2) Dificultad para controlar las habilidades de evocación del examinado. *Información que ofrece:* Organización y almacenamiento de la información en la memoria.
- **Preguntas de sondeo.** *Objetivo:* Localizar información específica. *Desventajas:* 1) No existe un método que permita generar preguntas válidas para todos los textos, 2) No existe garantía de que se agote la información que recoge el lector del texto, 3) No hay claridad sobre la existencia de una diferencia cualitativa entre la comprensión de la información y la obtenida por medio de las preguntas de sondeo.
- **Preguntas abiertas.** *Objetivo:* Recuperar inferencias realizadas por el lector. *Desventajas:* Dificultad para controlar las habilidades de evocación del examinado.

- **Cuestionarios.** Objetivo: Obtener información sobre un conjunto de destrezas lectoras.  
Tarea: Leer un texto y responder preguntas sobre este.
- **Ítems de verdadero/falso.** Ventaja: No requiere el uso de destrezas relacionadas con la producción. Desventajas: 1) Existe la posibilidad de acertar por azar. En este tipo de prueba, el examinado debe determinar las características de la pregunta y su semejanza con el texto original. En caso de que la estructura superficial de la pregunta sea igual al texto original, la respuesta carece de dificultad. En caso contrario, el lector debe transformar la pregunta para responder con éxito. También puede ser conflictivo que la estructura superficial de la pregunta coincida con la del texto original, pero ofreciendo afirmación falsa.
- **Preguntas de elección múltiple de alternativas.** Es uno de los procedimientos más empleados y consiste en que el alumno lea un texto, relativamente corto, y responda a una serie de preguntas con varias respuestas posibles entre las cuales se debe elegir la que se considere correcta. Pese a su uso frecuente, al igual que otros procedimientos, induce al lector a llevar a cabo un procedimiento que, de otra forma, no hubiera tenido lugar. Una de sus limitaciones es que solo una respuesta es correcta, imposibilitando a un lector creativo a ir más allá de las implicaciones convencionales del texto, mediante inferencias que se considerarían incorrectas.

Otro de los inconvenientes que presentan las *medidas de producto* es la elección de los textos. La investigación actual señala que la comprensión del lector varía en función del tipo de texto (descriptivo, narrativo, expositivo) y existe evidencia de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender que la expositiva (Pérez Zorrilla, 2005, p. 130). Por tanto, la investigación reciente ha optado por la evaluación en dos líneas: 1) en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, 2) el estudio de la interacción entre el autor y el lector. En ambos el texto es considerado como un instrumento de comunicación. Adicionalmente, se reflexiona sobre la consideración de la adecuación de los textos a la experiencia o conocimientos previos del lector, aspecto en el que consenso está en proceso de construcción entre los investigadores.

## **Una evaluación rigurosa de la competencia lectora debe considerar la progresión curricular**

Para que la evaluación de la competencia lectora en la *Prueba Nacional Estandarizada* sea realmente rigurosa y efectiva, es fundamental que se considere la progresión curricular con la que se enseña la lectura en segundo ciclo. La enseñanza de la comprensión lectora no ocurre de manera aislada, sino que se desarrolla de forma gradual y acumulativa a lo largo de cuarto, quinto y sexto grado. Durante estos años, la lectura se articula con la escritura, la escucha y el habla, mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estructurados en el programa de estudios (MEP, 2014).

El currículo de Español establece un conjunto de contenidos y estrategias progresivas que permiten consolidar la competencia lectora en cada nivel. Para cuarto grado, el programa incluye 14 contenidos específicos, para quinto 13 y para sexto 16. Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, se señala que : *“Las unidades de cuarto, quinto y sexto grado presentan los mismos propósitos y aprendizajes individuales y colectivos por lograr, pues se requiere cumplirlos, afianzarlos y profundizar en ellos a lo largo de todo el proceso educativo en II Ciclo”* (MEP, 2014:)

El desarrollo de la competencia lectora no depende únicamente de la exposición a textos, requiere también de una mediación pedagógica estructurada, que guíe a los estudiantes en la adquisición progresiva de estrategias para comprender lo que leen. En el cuadro 2 se sintetizan los conocimientos y estrategias de comprensión lectora que se trabajan de tercero a sexto año escolar, según el Programa del MEP.

### **Cuadro 3**

**Conocimientos necesarios que debe aportar la mediación pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora, Programa de Estudios de Español MEP (2013, 2014)**

#### **Tercer año**

---

- Estrategias para inferir el significado del vocabulario al leer.
- Conocimiento de la estructura, género y tipología de los textos leídos (cuentos, poemas, fábulas, leyendas, teatro, textos informativos, expositivos y descriptivos).
- Estrategias para seleccionar la información pertinente y su identificación mediante el subrayado, comentario y resumen, a partir de una indicación dada.
- Estrategias para elaborar resúmenes, a partir de la identificación de las ideas principales de un texto.
- Estrategias para escribir un comentario de un texto, a partir del análisis de las ideas del autor leído.
- Estrategias para reconocer y utilizar recursos para la predicción del contenido del texto: título, subtítulos, portada, prólogo, índice, cuerpo del libro, nombre del autor, encabezado, dedicatoria y epígrafe.
- Conocimientos sobre el uso del diccionario para comprender el significado preciso de las palabras en diferentes contextos y ampliar el vocabulario.
- Estrategias, para una vez reconocidas las ideas expresadas por el autor, evaluar el contenido u otro aspecto del texto.
- Conocimiento de las estrategias inferenciales: pistas contextuales, conexiones entre diferentes partes del texto, realización de predicciones y planteamiento de preguntas.
- Estrategias para identificar las ideas principales de un texto y realizar inferencias a partir de su comprensión, según la indicación dada.
- Conocimiento sobre cómo se reconocen y construyen las argumentaciones en un texto.

---

#### **Cuarto año**

---

- Estrategias para distinguir las características y estructuras de diferentes tipos textuales, incluyendo textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, correspondientes a géneros literarios y no literarios.
  - Estrategias para establecer relaciones entre la lectura y las experiencias de vida.
-

- Estrategias para asociar temas leídos previamente con las actuales lecturas.
- Estrategias para distinguir entre ideas relevantes e irrelevantes, según criterios preestablecidos.
- Estrategias para reconstruir textos literarios, de forma oral y escrita, utilizando conocimientos previos y nuevas experiencias lectoras.
- Estrategias para relacionar las ideas leídas en fuentes diversas.
- Estrategias para consultar bibliografía pertinente, con el fin de ampliar un tema leído.

---

### **Quinto año**

---

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

- Estrategias para comprender la lectura literaria: relaciones entre las posiciones ideológicas del autor con las del lector, relación entre los conflictos presentados en el mundo literario y los conflictos que vive el lector, semejanzas entre los comportamientos de los personajes del mundo literario y las de las personas lectoras.

---

### **Sexto año**

---

#### **Análisis del contenido textual:**

- Estrategias para identificar información explícita relevante en diferentes textos.
- Estrategias para relacionar el contenido leído con los conocimientos previos del lector.
- Estrategias para identificar ideas principales, problemas y argumentos en textos argumentativos.
- Estrategias para establecer relaciones entre los conocimientos del lector y temas leídos, con especial consideración de la temporalidad, los componentes ideológicos y socioculturales.
- Estrategias para identificar la secuencia de ideas y postura del autor en textos expositivos y argumentativos.
- Estrategias para comprender la estructura de un texto argumentativo e identificar el tema, la tesis y los argumentos.
- Estrategias para crear contraargumentos a partir de la identificación del tema, problema y argumentos presentados en textos argumentativos, con el fin de debatir la posición de un autor.
- Estrategias para realizar inferencias y plantear hipótesis sobre la posición del autor en textos argumentativos y expositivos.
- Estrategias para realizar inferencias (planteamiento de hipótesis, analogías, conclusiones, conjeturas) que permitan captar el sentido global del texto.
- Estrategias para realizar relaciones textuales conducentes al planteamiento de predicciones, hipótesis, analogías y contrastes entre la información textual y los aportes del lector.
- Estrategias para establecer relaciones comparativas y de contraste, por ejemplo, de causa-efecto.

- Estrategias para la comprensión del vocabulario desconocido, mediante el uso del contexto textual.
- En textos literarios, estrategias para establecer conjeturas, a partir del comportamiento de los personajes.
- **Intertextualidad**
- Estrategias para relacionar las ideas del texto leído con las de otros textos leídos previamente.
- Estrategias para establecer asociaciones entre un mismo concepto planteado en diferentes textos.
- Estrategias para plantear nuevos textos a partir de la experiencia personal y la lectura de documentos sobre la misma temática, pero abordados con perspectivas distintas.

---

Fuente: Arias, Araya, Murillo y Barquero, 2024

A medida que los estudiantes avanzan en el ciclo, las estrategias evolucionan, permitiéndoles interpretar, analizar y evaluar diferentes tipos de textos. En cuarto grado, se enfatiza en la identificación de estructuras textuales y la relación de la lectura con la experiencia personal; en quinto, se introduce la valoración crítica y la identificación de información implícita; y en sexto, se trabajan estrategias de argumentación, inferencia y comparación intertextual. En consecuencia, las estrategias de comprensión de lectura representan un segmento sustancial del programa de lectura durante todo el periodo escolar.

A partir del cuadro anterior, se deduce que la enseñanza y aprendizaje de este contenido curricular responde a un modelo procesual y, por tanto, su alcance y profundidad debe considerar indicadores como la amplitud del texto, la familiaridad con las temáticas, el equilibrio entre información explícita e implícita, la caracterización de los géneros textuales, el uso de recursos gramaticales para inferir antecedentes, el significado de los conectores discursivos, la puntuación, el vocabulario y el aumento en la dificultad de asociación entre segmentos de texto de un mismo documento, entre otros recursos que permiten la comprensión y análisis de textos con dificultad variada.

En suma, es relevante, para la diferenciación entre años escolares, plasmar en los programas de estudio los indicadores de progresión que aseguren el dominio de las estrategias o

conocimientos individuales y colectivos. Si la enseñanza y la respectiva evaluación no consideran estos factores, se corre el riesgo de medir de manera fragmentada el aprendizaje de la lectura o solo valorar aspectos iniciales de este proceso, que no dan cuenta de lo pactado socialmente en los programas de estudio.

### **Análisis de la Prueba Estandarizada, año2023, componente Español**

Tal como se indicó en la introducción de este estudio, el análisis se centra exclusivamente en la prueba sumativa, debido a las limitaciones de acceso a los datos proporcionados por el MEP y al tiempo disponible para su procesamiento. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de ampliar la agenda de investigación e incluir las pruebas diagnósticas y, además, evaluar la consistencia de los resultados de las pruebas sumativas entre los años 2023, 2024 y 2025.

El análisis se realiza mediante un criterio experto, considerando los ítems presentados en los cuadernillos aplicados, las disposiciones establecidas en el marco de especificaciones y referencias, así como los aprendizajes curriculares definidos en el Programa de Estudios de I y II Ciclo del MEP (2014). Este criterio experto evalúa las habilidades que miden los ítems, la complejidad de los textos evaluados, la dificultad establecida en los ítems y su concordancia con los aprendizajes esperados para la población estudiantil al finalizar la escuela primaria, según lo consignado en el programa de estudio y los referentes teóricos relativos a la evaluación de la comprensión lectora.

La prueba de Español comprende únicamente los contenidos correspondientes al componente de comprensión de lectura, sin abordar los otros aspectos del currículo de Español: escritura, oralidad y escucha.

### **La evaluación estandarizada del componente Español abarca solamente el 30% de las competencias clave del perfil de salida de la Educación Primaria**

Un aspecto positivo de la *Prueba Nacional Estandarizada* implementada por el MEP desde el año 2023, es que retoma la macroevaluación, tal como hizo su predecesora la prueba FARO. Iniciativa clave, pues permite la recopilación de información sobre el aprendizaje del estudiantado, a fin de posibilitar la toma de decisiones pedagógicas en una coyuntura en que

urge mitigar y revertir el impacto del rezago de aprendizaje heredado de la pandemia y tiempo atrás.

Pese a lo señalado, la evaluación del año 2023 no valora de forma integral los contenidos curriculares del programa de estudios, hecho que genera un desajuste significativo entre lo que se espera desarrollar y lo que realmente se mide. Además, no se informa a la población nacional sobre el significado real de la evaluación y los datos que aporta.

La comprensión de esta discrepancia requiere del establecimiento de relaciones entre las aspiraciones curriculares que el país posee para la población estudiantil al finalizar la primaria, lo que se está enseñando y lo que se evalúa. Las aspiraciones están consignadas en el programa de estudios de español de II ciclo e indican que el alumnado debe alcanzar un dominio efectivo de la competencia comunicativa y desenvolverse en diversas situaciones y contextos de la vida cotidiana, presentes y futuras (MEP, 2014). Esta gran meta se alcanza con el desarrollo de las habilidades clave: la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura.

Las tres competencias mencionadas constituyen la base del programa de estudios, sirviendo de andamiaje para la organización de los contenidos curriculares las dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. A partir de estas, se definen los perfiles de salida de cada ciclo escolar (ver gráfico 1). Cada competencia se desglosa en rasgos específicos, los cuales describen los aprendizajes esperados al finalizar el II Ciclo de la Educación General Básica.

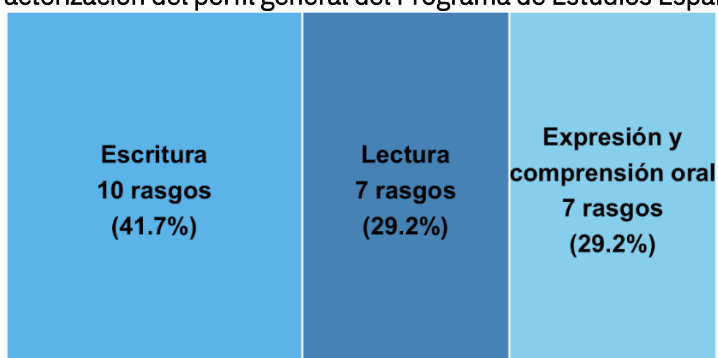
Estos rasgos permiten estructurar la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades lingüísticas de manera progresiva.

No obstante su importancia y trascendencia, la evaluación del componente Español en la *Prueba Nacional Estandariza* solo incluye contenidos vinculados a la comprensión lectora, dejando por fuera la posibilidad de evaluar el dominio de los estudiantes en las otras dos áreas. Esta omisión tiene implicaciones relevantes, ya que no da información sobre el impacto de la Educación Primaria en la formación de la competencia comunicativa esperada. En particular, la omisión de la escritura (competencia con mayor peso en el perfil de salida, 41,7%) constituye el gran vacío de la prueba analizada.

Excluir esta competencia de la evaluación representa un retroceso estratégico, pues históricamente ha sido evaluada en el país. Su eliminación genera un vacío en la medición de una destreza esencial dentro del aprendizaje de la lengua y limita las oportunidades de implementar estrategias eficaces para atender la pobreza de aprendizajes. En el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) se advirtió la presencia de este problema, en un contexto en que cerca del 74% de los docentes percibieron que, a los 10 años, la mayoría de sus estudiantes no son capaces de leer y comprender un texto simple o escribir un mensaje que comunique eficazmente una idea.

Gráfico 1

Caracterización del perfil general del Programa de Estudios Español de II Ciclo de Educación General Básica



Fuente: Elaboración propia a partir de MEP, 2014.

### **La Prueba Estandarizada se concreta a evaluar la comprensión literal y excluye los contenidos de lectura comprensiva de sexto año escolar**

La *Prueba Nacional Estandarizada de Español*, aplicada a estudiantes de sexto grado, se centra exclusivamente en la comprensión literal; evalúa la capacidad de reconocer información explícita o implícita en un texto. No incorpora niveles superiores de comprensión lectora: el análisis, la síntesis y la aplicación de la información y excluye contenidos específicos del currículo de sexto año. En su lugar, se concentra en aprendizajes correspondientes a niveles previos, tercero a quinto año, lo que genera una discrepancia entre el propósito de la evaluación y su contenido.

La figura 1 presenta la relación entre los elementos que deben dialogar en el proceso de construcción de una prueba: referente teórico, el programa de estudio y la decisión de qué evaluar y con qué objetivo. Según se observa, el referente teórico basado en la taxonomía de

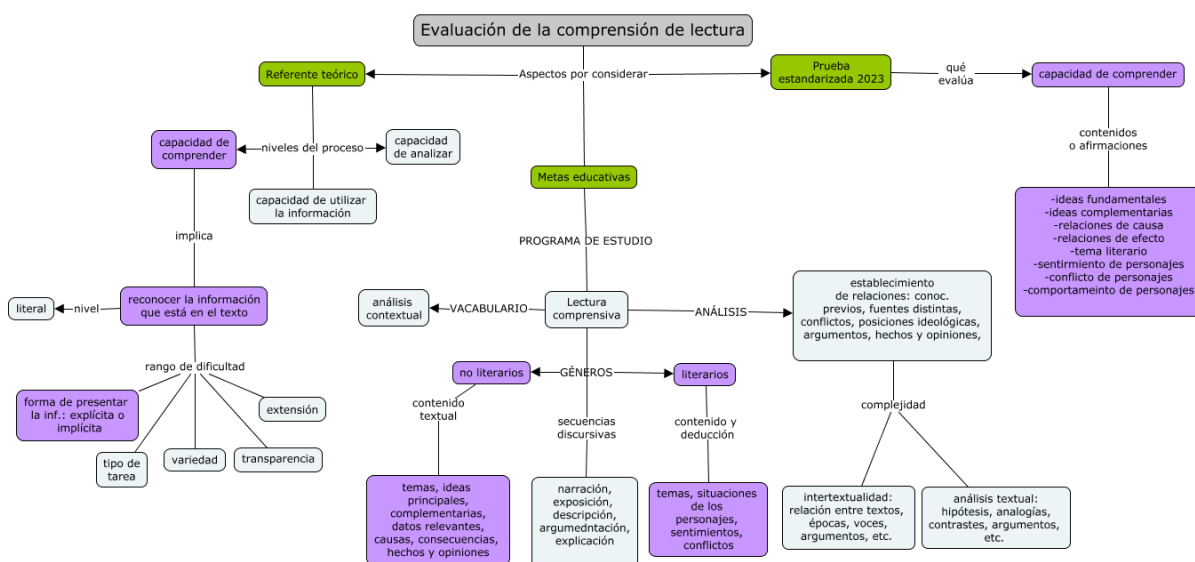
Barret, metodología explicada al inicio de esta investigación, estipula que la evaluación de la lectura comprensiva incluye tres niveles del proceso: la capacidad de comprender textos, la capacidad de utilizar la información y la capacidad de analizar.

En la siguiente figura, el color morado identifica la correspondencia entre el referente teórico seleccionado, los aspectos del programa de estudios considerados en la prueba y los descriptores evaluados. El análisis de los niveles de desempeño y de los ítems del cuadernillo confirman que la prueba se enfoca exclusivamente en la dimensión denominada "capacidad de comprender", lo que implica que los estudiantes deben reconocer información presente en el texto, sin realizar procesos más complejos de interpretación o evaluación.

Este hallazgo se ve reforzado por el marco de especificaciones en el que se basa la Prueba Estandarizada de Español del 2023 y 2024, el cual detalla los conocimientos y habilidades evaluados, evidenciando su carácter básico. Para *textos no literarios*, la persona estudiante: 1) Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios. 2) Distingue las ideas complementarias en textos no literarios. 3) Determina la relación de causa en textos no literarios. 4) Determina la relación de efecto en textos no literarios. En *textos literarios*, la persona estudiante: 1) Reconoce los temas presentes en textos literarios. 2) Infiere pensamientos de los personajes de un texto literario. 3) Reconoce los conflictos de los personajes en

textos literarios. 4) Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario.

Figura 2  
Elementos y relaciones claves por considerar en la evaluación de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia con base en Contreras y González (2020), MEP, 2023 y MEP, 2014.

Sobre la base de la información anterior, se concluye que se evalúa únicamente la capacidad de *comprender la información presente en el texto*, mediante la activación de las capacidades de reconocimiento, identificación, distinción, determinación e inferencia de información textual (idea fundamental o complementaria, causalidad de un evento o situación indicada en el texto, etc.). No se evalúan los niveles de comprensión profunda que implican la capacidad de utilizar la información y establecer relaciones entre los conocimientos del lector y el material ofrecido por el texto en el nivel de representación base. De esta manera, quedan por fuera habilidades como explicar, encontrar evidencias, ejemplos, generalizar, establecer y comprender analogías, representar el contenido de otra forma, aspectos que involucran un mayor nivel reflexivo. Estos procesos lectores están presentes en el programa de sexto año y son necesarios para comunicar a la población nacional que los futuros alumnos de séptimo año están o no preparados para atender con éxito las demandas de este nuevo ciclo educativo. También, una evaluación completa ofrecería al profesorado de secundaria información certera sobre las competencias lectoras de sus alumnos y le suministraría datos para preparar las rutas de nivelación requeridas, en beneficio del éxito académico y social del estudiantado.

Por otra parte, el país requiere de una sociedad que lea con un nivel de comprensión que le permita identificar motivos, intenciones y propósitos de los textos, distinguir información relevante, según sus necesidades y debatir las ideas de otros; leer más allá del texto: discernir entre información verídica y falsa, identificar mecanismos de manipulación utilizados en los diferentes medios de difusión de información; leer para construir sus propias opiniones; leer para disfrutar. Todo esto es tarea del sistema educativo y, en el caso de Costa Rica, corresponde al desarrollo de la comprensión de lectura en la Educación Primaria y su profundización en Secundaria.

Señalado lo anterior, se afirma que la prueba evalúa el primer peldaño del proceso de lectura comprensiva, tal como indica la escala de Barret: la lectura literal: “Aprehensión del significado textual del texto, lo que se revela en la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes, o en la capacidad de retener, generalizar y sintetizar los contenidos explícitos del texto.” (Iglesias-Soto, 2008, p. 176)

### **Una prueba con baja dificultad: 70% de los ítems se clasifican en un nivel básico de desempeño en la comprensión lectora**

Según se evidenció en la sección anterior, la *Prueba Nacional Estandarizada* evalúa la comprensión literal y excluye los contenidos específicos de sexto grado. Esta particularidad tiene un impacto directo en el nivel de dificultad del instrumento y la construcción de los ítems, conformados por textos cortos, una pregunta y tres alternativas de respuesta.

Para sustentar este hallazgo, se realizó un análisis de contenido de los 30 ítems diseñados, considerando los siguientes criterios:

- Contenido evaluado (descriptores generales y específicos de los niveles de desempeño, español, 2023).
- Ubicación de los ítems según la tarea solicitada al escolar (¿cuál es la idea fundamental del texto anterior?, ¿cuál es la idea complementaria?, ¿cuál es la causa de que podamos respirar en la Tierra?, ¿cuál es el efecto del frío en las montañas?, ¿cuál tema se expone en el texto anterior?, ¿cuál es el pensamiento evidenciado por el personaje?, ¿cuál conflicto enfrenta el

personaje?, ¿cuál es el comportamiento evidencia por Pinocho?), de esta manera se ubican cuatro tipos de ítems que corresponden a textos de tipo no literario y cuatro a textos de tipo literario.

- Marcadores de dificultad explicitados en los contenidos evaluados o descriptores de cada nivel de desempeño: secuencia textual (descriptiva o expositiva), forma en que aparece la información (implícita o explícita), tipo de deducción (menor o mayor), temática (cotidiana o diversa), cantidad de situaciones o eventos (un evento o varios eventos; una situación o varias situaciones). Esta información se destaca con subrayado en las tablas 3 y 4 de este documento.
- Verificación de la presencia de los niveles de dificultad señalados en los ítems de la prueba.
- Agrupación de los ítems según los criterios descritos en los puntos anteriores. Dicho de otra manera, cuántos ítems se ajustan al criterio básico, intermedio y avanzado descrito por el Ministerio de Educación.

Al clasificar los ítems de la prueba según los niveles de desempeño (cuadro 4) definidos por el MEP, se obtiene la siguiente distribución: 37% de nivel básico, 37% de nivel intermedio y 27% de nivel avanzado. Sin embargo, al cotejar la dificultad real de cada ítem con el análisis experto, la distribución varía significativamente: 63% de los ítems corresponden al nivel básico, 37% al nivel intermedio y no se identifican ítems que reflejen un nivel avanzado (gráfico 2).

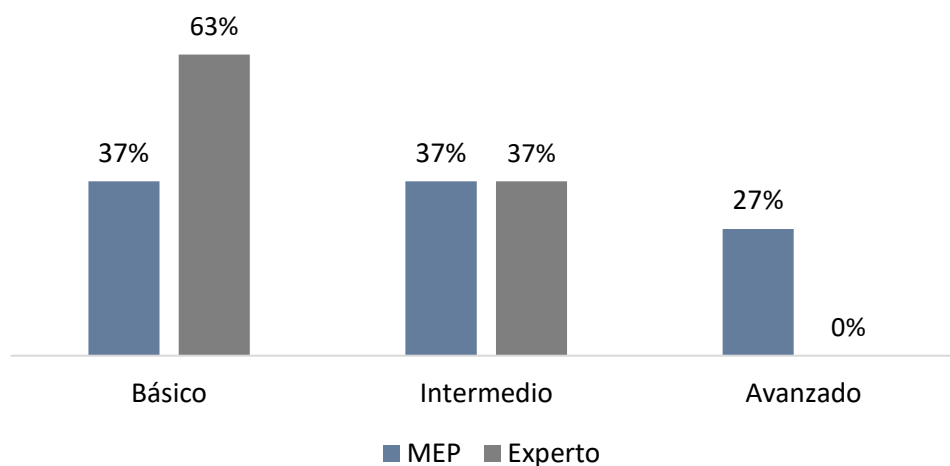
Esta discrepancia evidencia que, aunque formalmente algunos ítems fueron diseñados para evaluar niveles intermedios o avanzados, en la práctica su formulación y estructura corresponden a tareas de baja complejidad, pues el ejercicio por resolver está en la base del texto, o sea, el estudiante encuentra la respuesta en el párrafo ofrecido, no tiene la necesidad de acceder a información previa, asentada en su bagaje cultural, con excepción de los ítems que implican un nivel de comprensión empático, pues solicitan la comprensión de sentimientos y emociones de un personaje, por ejemplo, Pinocho o Geppetto, en los textos literarios.

Un aspecto por considerar en el manejo de la información base del texto, identificada mediante un nivel de lectura literal, es que no existen ejercicios que pidan al estudiantado organizar información, explicar ideas o conceptos, jerarquizar ideas, identificar temas y subtemas o relacionar segmentos de información presentes en el texto ofrecido. Frente a estas demandas no solicitadas, el estudiantado debía responder a preguntas que requerían identificar ideas fundamentales explícitas, ideas complementarias y causas o efectos evidentes.

En este orden, existe ausencia de ítems que requieran procesos de inferencia avanzada, tales como: la formulación de hipótesis o de lectura analítica, hechos que refuerzan la conclusión de que la prueba posee un nivel de dificultad inferior al esperado para estudiantes que finalizan el sexto año.

Gráfico 2

Clasificación de los ítems de la prueba de español por nivel de desempeño, según el criterio de expertos



Fuente: Elaboración propia con datos de la Prueba Estandarizada del 2023 componente español y el criterio de expertos.

**Cuadro 4**

**Descriptores de los niveles de desempeño del MEP y criterio de Experto**

Nivel	Descripción del nivel
<b>Básico</b>	<p>Determina relaciones de causa en textos no literarios de tipo descriptivo.</p> <p>Determina relaciones de efecto en textos no literarios.</p> <p>Reconoce temas cotidianos tratados en textos literarios a nivel explícito.</p> <p>Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a nivel explícito y a partir de una única situación.</p> <p>Reconoce los conflictos de los personajes en textos literarios, a nivel explícito.</p>
<b>Intermedio</b>	<p>Determina relaciones de causa en textos no literarios de tipo expositivo.</p> <p>Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una deducción textual menor.</p> <p>Distingue las ideas complementarias en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una deducción textual menor.</p> <p>Reconoce temas diversos tratados en textos literarios, a nivel implícito y a partir de un único evento.</p> <p>Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a nivel explícito y a partir de varias situaciones.</p> <p>Reconoce los conflictos de los personajes en textos literarios, a nivel implícito.</p> <p>Infiere pensamientos de los personajes en textos literarios.</p>
<b>Avanzado</b>	<p>Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una deducción textual mayor.</p> <p>Distingue las ideas complementarias en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una deducción textual mayor.</p> <p>Reconoce temas diversos tratados en textos literarios, a nivel implícito y a partir de varios eventos.</p> <p>Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a nivel implícito.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en MEP, 2023.

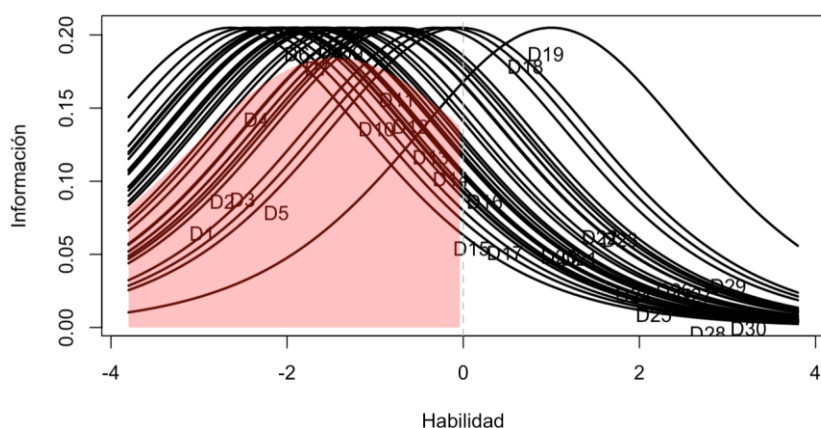
Para complementar el análisis de contenido y validar empíricamente el nivel de dificultad de la prueba, se realizó un estudio psicométrico basado en la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) utilizando el modelo de dos parámetros (2PL). Este modelo permite evaluar tanto la discriminación del ítem (capacidad para diferenciar entre estudiantes con diferentes niveles de habilidad) como su dificultad (el nivel de competencia requerido para responderlo correctamente).

El gráfico 3 presenta las curvas de información de los ítems evaluados en la prueba, donde cada curva representa un ítem y muestra la cantidad de información que proporciona en función de la habilidad del estudiante. La zona sombreada en rojo destaca que la mayoría de los ítems capturan información en niveles de habilidad bajos, con picos de información concentrados en valores negativos de la escala de habilidad.

En términos prácticos, esto significa que los ítems están diseñados para discriminar entre estudiantes con niveles de comprensión lectora muy básicos, sin evaluar con precisión a aquellos con habilidades más avanzadas. La ausencia de ítems cuya curva de información se extienda hacia valores de habilidad positivos indica que la prueba no logra medir adecuadamente el desempeño de estudiantes con mayor capacidad lectora.

Gráfico 3

Curvas de información de los ítems<sup>a/</sup> evaluados en la Prueba Estandarizada del componente Español 2023



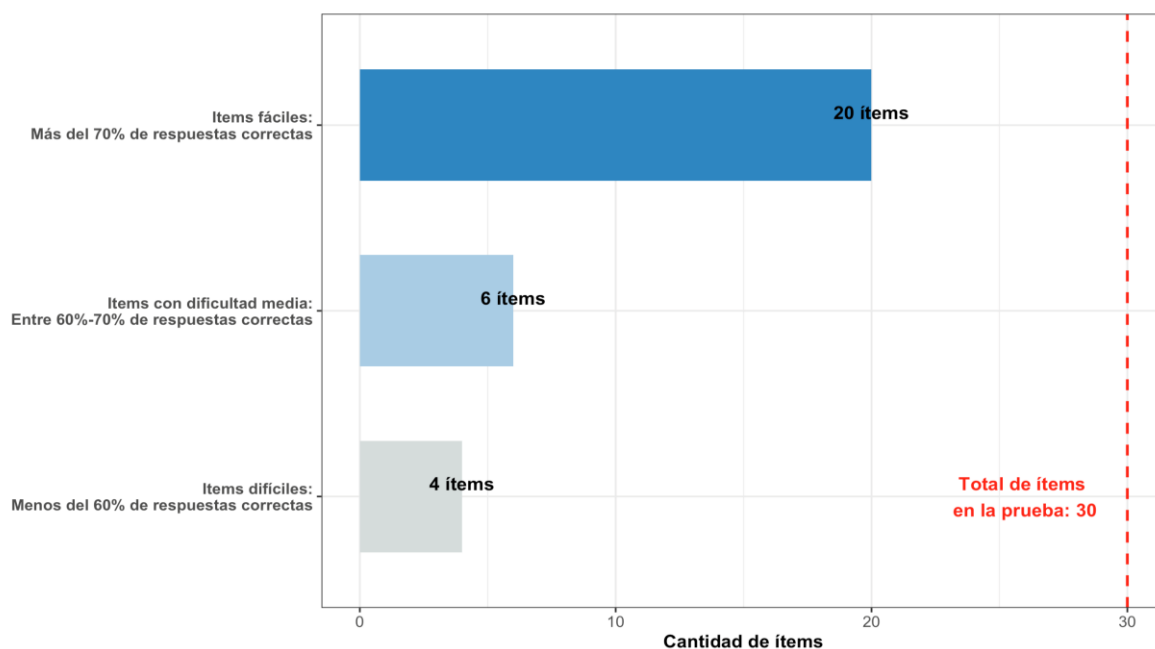
a/ Cada curva del gráfico presenta un ítem evaluado en la prueba.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Prueba Nacional Estandarizada del componente de Español 2023 del MEP.

Otro indicador clave de la baja dificultad de la prueba es la distribución de ítems, según la proporción de respuestas correctas obtenidas por los estudiantes. El gráfico 4 muestra esta distribución, en el que: 20 de los 30 ítems fueron respondidos correctamente por más del 70% de los estudiantes, clasificándose como ítems de baja dificultad, 6 ítems presentaron una dificultad media, con tasas de acierto entre el 60% y 70% y solo 4 ítems fueron respondidos correctamente por menos del 60% de los estudiantes, lo que indica que únicamente una minoría de la prueba presentó una exigencia mayor.

Gráfico 4

Distribución de ítems evaluados en la en la Prueba Nacional Estandarizada del componente Español, según la distribución de aciertos. 2023



Fuente: Elaboración propia con datos de la Prueba Nacional Estandarizada del componente de Español, año 2023, MEP.

Estos resultados refuerzan la evidencia de que prueba está conformada, mayoritariamente, por ítems de baja complejidad, característica que no permite conocer cuál fue el alcance real de la Educación Primaria en el desarrollo del programa de estudio, componente comprensión de lectura.

## **Falta de estructura progresiva en la evaluación: los contenidos no cuentan con ítems representados en los tres niveles de desempeño**

La *Prueba Nacional Estandarizada* de Español no presenta una estructura progresiva en la evaluación de los contenidos, lo que significa que los ítems no están distribuidos de manera uniforme en los tres niveles de desempeño (básico, intermedio y avanzado). Los contenidos evaluados deberían contar con una secuencia de ítems en que se diferencien los niveles de dificultad de cada indicador, garantizando una progresión en el proceso lector.

Para ilustrar esta idea, se toma como referencia el modelo de progresión de dificultad propuesto por Zárate-Pérez y López-Pari (2021) para la evaluación de relaciones de causa:

- Básico: relación clara y directa en el texto, presencia de una única causa, uso de conectores textuales de causa.
- Intermedio: relación no directa en el texto, presentación de varias causas dispersas en párrafos distintos, no se usan conectores de causa.
- Avanzado: identificación entre causas encadenadas a partir de las circunstancias descritas, no se usan conectores de causa.

En este ejemplo se distingue claramente la diferencia de niveles de dificultad. En la Prueba Nacional Estandarizada, (MEP, 2023), en este contenido, relaciones de causa, la discriminación del nivel básico al intermedio se da por la especificación del tipo de texto (expositivo y descriptivo). No obstante, ese identificador no es pertinente para las relaciones de causa porque estas aparecen, regularmente, en textos expositivos, no descriptivos.

Respecto de las ideas fundamentales y de las complementarias (representadas por seis ítems), se marca como nivel de dificultad la especificación ‘una deducción textual menor o mayor’ para los niveles intermedio y avanzado. La pregunta que clarificaría ese tipo de especificación es ¿qué caracteriza a una deducción menor de una mayor?; información necesaria para construir ítems, evaluar lo deseado y ofrecer la retroalimentación requerida por los docentes.

En los cuadros 5 y 6 se presenta la distribución de los ítems según el nivel de dificultad establecido en la Prueba Nacional Estandarizada para textos no literarios y literarios, respectivamente. Esta prueba hace una distinción entre textos de tipo literario y de tipo no literario, establece tres niveles de dificultad y los descriptores de los niveles de desempeño por componente, correspondientes a los contenidos por evaluar (MEP, 2024a). Con el propósito de comprender los indicadores que discriminan los niveles de dificultad entre ítems, en cuadros 4 y 5 se organiza la información por tipo de texto, contenido evaluado, se incluyen los descriptores y niveles de dificultad, se subraya el elemento textual que marca la diferencia entre niveles y se consignan, en el orden en que aparecen los ítems en el cuadernillo completado por los escolares (MEP, 2023a).

**Cuadro 5**

**Distribución de ítems por nivel de dificultad en textos no literarios en el componente Español de la Prueba Nacional Estandarizada, 2023**

Textos no literarios	Descriptores /nivel de dificultad		
Contenido evaluado	Básico	Intermedio	Avanzado
Ideas fundamentales.  Ítems 1,2,3 y 4.	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.	Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una <u>deducción textual</u> menor.	Distingue las ideas fundamentales en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere una <u>deducción textual</u> mayor.
Ideas complementarias  Ítems 5,6,7 y 8.	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.	Distingue ideas complementarias en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere <u>una deducción textual</u> menor.	Distingue ideas complementarias en textos no literarios, a partir de un contexto que requiere <u>una deducción textual</u> mayor.

Textos no literarios	Descriptorios /nivel de dificultad		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Relaciones de causa Ítems 9, 10, 11 y 12.	Determina relaciones de causa con textos no literarios de <u>tipo descriptivo</u> .	Determina relaciones de causa con textos no literarios de <u>tipo expositivo</u> .	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.
Relaciones de efecto Ítems 13, 14, 15, 16.	Determina relaciones de efecto en textos no literarios.	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Prueba Nacional Estandarizada del componente de Español 2023 del MEP

#### Cuadro 6

Distribución de ítems por nivel de dificultad en textos literarios en el componente Español de la Prueba Nacional Estandarizada, 2023.

Textos literarios	Descriptorios /nivel de dificultad		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Reconocimiento de temas en textos literarios. Ítems 17, 18, 19 y 20	Reconoce temas <u>cotidianos</u> tratados en textos literarios a <u>nivel explícito</u> .	Reconoce temas <u>diversos</u> tratados en textos literarios, a <u>nivel implícito</u> y a partir de un <u>único evento</u> .	Reconoce temas <u>diversos</u> tratados en textos literarios, a <u>nivel implícito</u> y a partir de <u>varios eventos</u> .
Inferencia del pensamiento de un personaje. Ítems 21, 22 y 23	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.	Infiere pensamientos de los personajes en textos literarios.	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.
Reconocimiento del conflicto que presenta un personaje. Ítems 24, 25, 26 y 27.	Reconoce los conflictos de los personajes en textos literarios, a <u>nivel explícito</u> .	Reconoce los conflictos de los personajes en textos literarios, a <u>nivel implícito</u> .	No se incluyen ítems que respondan a este nivel de dificultad.

*Análisis de la Prueba Estandarizada de Español año 2023, Segundo Ciclo de EGB:  
Aportes para la discusión nacional*

Identificación del comportamiento evidenciado por el personaje.	Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a <u>nivel explícito</u> y a partir de <u>una única situación</u> .	Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a nivel <u>explícito</u> y a partir de <u>varias situaciones</u> .	Identifica comportamientos de los personajes en un texto literario, a <u>nivel implícito</u> .
Ítems 28, 29 y 30.			
Cantidad de descriptores	5	7	4

Fuente: Elaboración propia con datos de la Prueba Nacional Estandarizada del componente de Español 2023 del MEP.

En la evaluación de los textos no literarios, los descriptores definidos por el MEP en el nivel básico (cinco enunciados en total) están representados en la prueba estandarizada por textos e indicaciones que permiten al escolar identificar información explícita o literal, relativa temas cotidianos de fácil reconocimiento y, de forma específica, determinar relaciones de causa o de efecto. Para estas últimas no se señala ningún indicador de dificultad. Estos descriptores son comparables con los conocimientos necesarios que se deben desarrollar en tercer año escolar, según se mostró en el cuadro 3 de este documento.

En cuanto a los descriptores de nivel intermedio, son los mejor representados, pues están conformados por siete contenidos: tres para valorar la competencia lectora en textos no literarios y cuatro para los literarios. Respecto de los indicadores de nivel de dificultad, para valorar las ideas principales y complementarias se indica que la '*profundidad en la deducción textual*' es la marca de ubicación en un nivel medio o alto. Si la información aparece de forma explícita (al inicio, en medio o al final del segmento del textual) estaríamos ante una deducción baja, pero si es necesario realizar una labor de síntesis o de identificación de términos sinónimos, sería una deducción alta. Implicaciones que se infieren al confrontar los indicadores señalados con los ítems de la prueba.

Por otra parte, la identificación de relaciones de causa estará determinada únicamente por la *caracterización de la secuencia textual*, en este caso expositiva, secuencia en la que regularmente aparece este tipo de información; por tanto, el criterio de marcación de la

dificultad es muy débil. Para las relaciones de efecto no se incluye ningún marcador de dificultad. Los descriptores del nivel avanzado únicamente incluyen ítems de comprensión de las ideas fundamentales y complementarias, quedando este segmento circunscrito a un nivel de comprensión global, según la taxonomía de Barret.

Por otra parte, los segmentos que corresponden a textos literarios permiten reconocer temas, inferir pensamientos de personajes, reconocer conflictos de personajes y reconocer comportamientos. Respecto del reconocimiento del tema, se diseñan ítems de nivel básico, intermedio y bajo, pero los niveles de dificultad que los distinguen hacen referencia únicamente a la forma de presentar la información (explícita o implícita) y a la ubicación del tema en las categorías cotidiano o diverso. Por tanto, se infiere que el nivel de dificultad es muy bajo.

Para el enunciado ‘inferencia de pensamientos de los personajes’ no hay indicadores que señalen cómo se caracteriza un nivel intermedio. Además de que no se ubicó ningún ítem de este tipo en la categoría de básico y avanzado. Por consiguiente, el nivel de dificultad es indeterminado. Respecto del contenido ‘Identificación del comportamiento evidenciado por el personaje’, se usa como criterio diferenciador la forma de presentar la información (explícita o implícita) y el contraste entre una situación o varias situaciones. Finalmente, para la identificación de los conflictos de los personajes se establece una única distinción: la forma en que aparece la información: explícita o implícita. Tal como puede notarse no existe regularidad en los criterios que determinarán la dificultad de un ítem en los distintos niveles.

En suma, la evidencia proporcionada permite concluir que la prueba carece de precisión en la definición de los niveles de dificultad. Esta imprecisión condujo a la redacción de ítems característicos de uno o dos niveles únicamente, por ejemplo, los ítems que evaluaban relaciones efecto solo responden al nivel básico, pues el enunciado ‘determina relaciones de efecto en textos no literarios’ no incluye indicadores de nivel de dificultad que guíen la redacción de los ítems.

## **Conclusiones**

El análisis técnico de la Prueba Nacional Estandarizada en el componente de Español evidencia que Costa Rica, aun con una nueva estrategia de macroevaluación, sigue sin ser capaz de evaluar de manera efectiva un eje estratégico del aprendizaje: la comprensión lectora. Más aún, se identifican retrocesos estratégicos al excluir, por completo, la evaluación de la competencia escrita, lo que debilita la capacidad del país para medir el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

La macroevaluación en Español continúa sin cumplir su propósito fundamental: dar seguimiento al cumplimiento de todas las expectativas curriculares que los estudiantes deben alcanzar al finalizar la Educación Primaria y utilizar esta información para generar políticas educativas basadas en evidencias científicas. La ausencia de un monitoreo sistemático imposibilita la implementación de estrategias de mejoramiento educativo, recurso clave para revertir el rezago en el aprendizaje y fortalecer la formación de ciudadanos capaces de transitar con éxito en la sociedad del conocimiento.

El principal hallazgo de la presente investigación se sintetiza en la evidencia de que *Prueba Nacional Estandarizada*, componente Español del año 2023, evalúa la comprensión textual literal o de información presente en la base del texto, y, por tanto, informa en qué medida el alumnado es competente en habilidades básicas de la lectura: reconocimiento de información explícita o implícita en un texto, la identificación de ideas fundamentales y complementarias, la determinación de relaciones de causa y efecto, y el reconocimiento de temas, conflictos y comportamientos en textos literarios y no literarios.

La prueba no brinda información sobre las habilidades más avanzadas de la comprensión lectora, aquellas que están descritas en los programas de estudio como expectativas de aprendizaje al finalizar la Educación Primaria. Dadas las características de esta evaluación, no es posible conocer si los estudiantes pueden analizar textos en profundidad, establecer comparaciones, interpretar significados complejos, argumentar a partir de lo leído o desarrollar pensamiento crítico. Esta omisión constituye un vacío significativo en la evaluación, pues no da cuenta de los procesos que trascienden al conocimiento de la información presente en el texto.

Por consiguiente, los resultados de la prueba analizada ofrecen una visión parcial del aprendizaje de los estudiantes, característica que le resta valor como herramienta para diagnosticar con precisión el desarrollo de las competencias lectoras y orientar estrategias efectivas el mejoramiento educativo. Además, sus resultados no podrían ser utilizados de manera efectiva para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas y para la planificación de intervenciones pedagógicas que busquen la calidad educativa.

Señalado lo anterior, es fundamental informar, con transparencia, a la población costarricense acerca del alcance de la prueba: contenidos de comprensión lectora de aprendizajes correspondientes entre tercero y quinto grado, dejando sin evaluar un segmento sustancial del programa de estudio y su correspondiente perfil de salida.

La búsqueda de una evaluación de la lectura que garantice el mejoramiento educativo en Costa Rica requiere de:

- Reformular el enfoque de evaluación, incorporando conocimientos presentes en los programas de estudio y que midan, además del nivel básico de comprensión, una comprensión profunda.
- Conformar un equipo de profesionales con experiencia en la evaluación de la lectura, comprometidos con el desarrollo de instrumentos técnicamente robustos que valoren las habilidades de lectura propuestas en la estructura curricular vigente. Esta estrategia permitiría, al Ministerio de Educación Pública, contar con información confiable que posibilite la retroalimentación del proceso educativo desarrollado en las aulas costarricenses.
- Incorporar la evaluación de la competencia de la escritura, pues ya que su exclusión representa un grave retroceso en la macroevaluación de la asignatura de Español y limita la capacidad del sistema educativo para conocer el verdadero desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.
- Realizar un estudio longitudinal sobre la evolución de la evaluación de la lectura en Costa Rica, que permita identificar tendencias, fortalezas y debilidades en la medición de esta competencia a lo largo del tiempo.

En un contexto de crisis educativa sin precedentes, Costa Rica no debe evaluar los aprendizajes de manera parcial. La macroevaluación debe cumplir su propósito: medir el desarrollo integral de las competencias clave y generar información basada en evidencia que sustente la formulación de políticas educativas. De lo contrario, se perpetuará la desconexión entre las expectativas por lograr y los aprendizajes que realmente suceden en las aulas. En este contexto, la evaluación debe convertirse en una herramienta estratégica que aporte a la atención del rezago en los aprendizajes y al enriquecimiento de la calidad educativa, asegurando que cada estudiante acceda a las oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial como persona que posee el derecho de recibir una educación de calidad.

## **Bibliografía**

- Condemarín, M. 1981. Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8.
- Contreras, A. y González, M. 2022. Validación de un instrumento evaluativo que mide la competencia lectora con grado de dificultad progresiva mediante la taxonomía de Barret en estudiantes de segundo año medio. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(47), 75-95. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147004>
- Iglesias Soto, G. 2008. Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (20), 175–188. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452>
- MEP. 2023. Prueba sumativa 2023-D01. Componente Español. Prueba Nacional Estandarizada. Viceministerio Académico. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. San José.
- MEP. 2024. Descriptores generales y específicos de los niveles de desempeño. Prueba Nacional Estandarizada Sumativa 2023. Primaria. [file:///E:/Descargas/PRIMARIA-VF-1%20\(8\).pdf](file:///E:/Descargas/PRIMARIA-VF-1%20(8).pdf) <https://dgec.mep.go.cr/prueba-nacional-estandarizada/> Recuperado el 4 de febrero de 2025.
- Neira, R. 2012. Concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora. *Extra Muros*, 141-154. [https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/extramuros/2012/extramuros\\_2012\\_141-154.pdf](https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/extramuros/2012/extramuros_2012_141-154.pdf).
- Pérez Zorrilla, María Jesús. 2005. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138 <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0539e5ab-2530-4b29-a0fc-3c24aec1773b/re2005-pdf.pdf>
- Zárate Pérez, A. y López Pari, C. 2021. Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-11587>