Informe de Resultados

Diagnóstico de Habilidades de Comprensión Lectora en Estudiantes de Tercero y Sexto Año de Primaria

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA)
Universidad Nacional (UNA)

Elaboración del informe:

MSc. Karol Picado Arce

Dra. Eiliana Montero Rojas

Equipo de investigación:

MSc. Karol Picado Arce, Coordinadora del proyecto INEINA

Dra. Eiliana Montero Rojas, Investigadora ad honorem INEINA

M.Sc. Rocío Ramírez González, Investigadora INEINA

Noviembre, 2026

Contenido

Puntos destacados **2**
Presentación **3**
Metodología **5**
Muestra de estudiantes y centros educativos participantes 5
Organización previa al trabajo de campo 6
Procedimiento de recolección de datos 8
Instrumentos de evaluación 9
Procedimientos de análisis de datos 12
Consideraciones éticas y devolución de resultados 18
Resultados **19**
Características de los centros educativos participantes 19
Resultados del análisis con el modelo de Rasch 20
Resultados del análisis con los puntajes en lexiles y niveles de desempeño 26
Análisis comparativo según características de los centros educativos 29
Comparación entre los niveles de comprensión lectora y la complejidad de los textos 34
Conclusiones **37**
Recomendaciones **40**
Agradecimientos **45**
Referencias **46**
Anexos **46**

Puntos destacados

a) Disminuye el porcentaje que alcanza el nivel satisfactorio: mientras en tercer grado el 62% alcanza el referente esperado, en sexto grado lo logra solo el 25%. Además, en sexto grado, el 45% del estudiantado se concentra en los dos niveles de desempeño más bajos.

b) La brecha respecto a los referentes externos de desempeño lector en español se amplía entre tercero y sexto grado: En tercer grado, el promedio observado (434,99L) supera en 57,99L el referente externo de desempeño satisfactorio (377L). Sin embargo, en sexto grado, el promedio (715,79L) se sitúa 154,21L por debajo del referente correspondiente (870L). Estos resultados evidencian una mayor distancia respecto al desempeño lector esperado en español en sexto grado.

c) Existe una alta heterogeneidad en las habilidades lectoras: En ambos grados coexisten estudiantes con niveles muy diversos de comprensión, lo que evidencia la necesidad de contar con estrategias y recursos pedagógicos que permitan atender esta diversidad de manera viable en el contexto del aula.

d) Persisten desigualdades asociadas con las características de los centros educativos: El estudiantado de centros privados y zonas urbanas presenta, en promedio, mejores resultados que sus pares de centros públicos y zonas rurales. Territorialmente, Limón registra los promedios más bajos en ambos grados.

e) El contexto territorial influye, pero no determina el desempeño lector: Existe una asociación significativa entre el Índice de Desarrollo Social (IDS) y los resultados en comprensión lectora; no obstante, algunos centros logran desempeños superiores a los esperados para su contexto, evidenciando el potencial compensador de los factores escolares y pedagógicos.

f) El ajuste entre habilidad lectora y complejidad de los textos constituye un reto, especialmente en tercer año: En este nivel, todos los textos analizados presentan una complejidad superior al desempeño lector promedio. En sexto año se observa una mayor correspondencia, aunque algunos textos continúan representando una demanda considerable para parte del estudiantado.

g) La detección e intervención tempranas son fundamentales: Identificar las diferencias en comprensión lectora desde primaria permite implementar apoyos oportunos y prevenir que los rezagos se acumulen y amplíen durante la trayectoria educativa.

h) DIALECT y Lexile ofrecen información estratégica para orientar la enseñanza: La combinación del diagnóstico lector y la medición de la complejidad de los textos permite fundamentar la mediación docente, los apoyos pedagógicos y la selección progresiva de materiales, favoreciendo trayectorias lectoras acordes con las necesidades del estudiantado.

Presentación

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el desarrollo integral de las personas y es un requisito indispensable para el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria educativa. Durante la educación primaria, esta competencia adquiere una relevancia particular, ya que es en esta etapa donde el estudiantado transita progresivamente de "aprender a leer" hacia "leer para aprender".

La consolidación de las habilidades de comprensión en los primeros años de escolaridad constituye la base sobre la cual se construyen los aprendizajes en todas las áreas del currículo, así como el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación plena en la vida social. En este contexto, disponer de información diagnóstica precisa sobre el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria resulta esencial para orientar decisiones pedagógicas oportunas, fortalecer las prácticas de enseñanza y prevenir que las brechas de aprendizaje se profundicen a lo largo de la trayectoria educativa.

No obstante, el sistema educativo costarricense atraviesa en la actualidad un momento especialmente crítico. Según el X Informe del Estado de la Educación, Costa Rica ha mantenido una tendencia sostenida de deterioro en el sistema educativo público, situación que se profundizó tras la pandemia de COVID-19. Lejos de observarse una recuperación de los aprendizajes, el país enfrenta un agravamiento en indicadores fundamentales relacionados con el logro académico, el bienestar del estudiantado y la equidad educativa (Programa Estado de la Nación [PEN], 2025).

Esta realidad se refleja en los resultados más recientes de las Pruebas PISA, donde Costa Rica siguen obteniendo sus desempeños más bajos en lectura y matemática desde el año 2009 (OCDE, 2026). De acuerdo con el PEN (2025), además del descenso en los puntajes promedio, se registra un incremento en la proporción de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño más bajos, lo que evidencia un deterioro acumulado de los aprendizajes que probablemente tiene sus raíces en las primeras etapas de la escolaridad.

En el caso específico de la competencia lectora, el panorama resulta especialmente preocupante. El PEN (2025) señala que aproximadamente el 77% del estudiantado costarricense presenta habilidades lectoras muy elementales, limitadas principalmente a la identificación de información explícita en textos sencillos. Estos resultados evidencian que una proporción importante de estudiantes no desarrolla oportunamente las habilidades de comprensión necesarias para enfrentar con éxito las crecientes demandas cognitivas del sistema educativo. La evidencia internacional ha demostrado que las dificultades lectoras que no son atendidas durante la educación primaria tienden a acumularse con el paso de los años, incrementando el riesgo de bajo rendimiento académico, rezago escolar y abandono educativo.

En este contexto, el proyecto de investigación "*Comprensión lectora en estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria*" se propuso analizar el nivel de comprensión lectora del estudiantado costarricense en dos momentos estratégicos de la educación primaria. El

tercer grado representa un punto de inflexión en el desarrollo lector, donde se espera que las habilidades básicas de decodificación den paso a una comprensión más fluida y autónoma de los textos. Por su parte, el sexto grado constituye el cierre de la educación primaria y permite valorar el grado de consolidación de las competencias lectoras antes del ingreso a la educación secundaria, etapa en la que las demandas de lectura aumentan significativamente en complejidad.

El estudio se basa en la aplicación de la prueba estandarizada DIALECT, una evaluación adaptativa digital que permite estimar la competencia lectora del estudiantado mediante la escala Lexile, una métrica internacionalmente reconocida que posibilita comparar de manera objetiva la habilidad lectora de las personas con la complejidad de los textos escritos.

Uno de los principales aportes de este estudio consiste en integrar dos fuentes complementarias de información: por una parte, el diagnóstico del desempeño lector del estudiantado y, por otra, el análisis de la complejidad lectora, expresada en lexiles, de una muestra de textos utilizados o recomendados para la educación primaria. Esta articulación permite valorar el grado de correspondencia entre las habilidades lectoras del estudiantado y las exigencias de los materiales de lectura presentes en el aula, aportando evidencia relevante para favorecer experiencias de aprendizaje ajustadas al nivel de desarrollo.

Desde una perspectiva teórica, el análisis se sustenta en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), el cual plantea que el aprendizaje ocurre con mayor efectividad cuando las tareas representan un desafío alcanzable mediante el acompañamiento pedagógico adecuado. En este sentido, la medida Lexile constituye una herramienta útil para orientar la selección progresiva de textos, apoyar la diferenciación pedagógica y promover trayectorias lectoras acordes con el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Adicionalmente, los resultados se analizan tomando como referencia parámetros de desempeño lector utilizados en Chile, que permiten contar con un punto de comparación externo para interpretar los niveles observados en el estudiantado costarricense y dimensionar las brechas de desempeño a lo largo de la trayectoria educativa. Estos referentes se utilizan con fines comparativos y no corresponden a estándares oficiales para Costa Rica. Asimismo, el informe incorpora análisis desagregados según variables estructurales del sistema educativo, tales como la dependencia administrativa del centro educativo, la ubicación geográfica y la provincia, con el propósito de identificar desigualdades territoriales y socioeducativas en el desarrollo de la comprensión lectora.

En conjunto, este informe busca aportar evidencia rigurosa y oportuna para fortalecer las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las estrategias de intervención temprana orientadas a mejorar la comprensión lectora durante la educación primaria. Dado que esta etapa constituye el período en el que se establecen las bases del aprendizaje futuro, comprender el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras en tercer y sexto grado resulta fundamental para promover trayectorias educativas más equitativas, prevenir el rezago académico y garantizar el derecho de todas las niñas y todos los niños a desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje.

Metodología

Muestra de estudiantes y centros educativos participantes

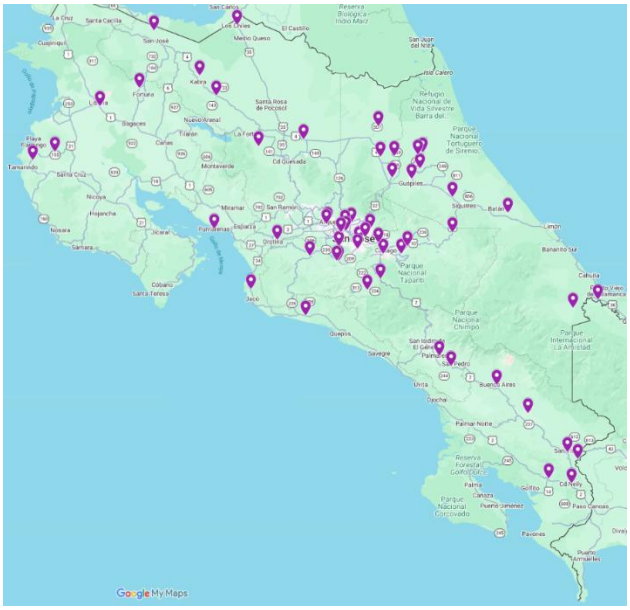
En cuanto a la muestra del estudio, inicialmente se contempló la participación de 60 centros educativos de primaria distribuidos en todo el territorio nacional. Estos fueron seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio, con el propósito de procurar una representación adecuada de la población de interés[1].

Para la conformación de la muestra se consideraron variables estructurales relevantes, entre ellas la provincia, la dependencia administrativa del centro educativo (pública o privada) y su ubicación geográfica (rural o urbana). Esta estrategia permitió que, pese a las variaciones registradas durante el trabajo de campo, la muestra final mantuviera, en términos generales, una distribución consistente con las principales características territoriales y administrativas de los centros educativos del país.

Durante la fase de coordinación institucional y el desarrollo del trabajo de campo, fue posible recolectar información en 56 de los 60 centros educativos inicialmente seleccionados. Los cuatro centros restantes no participaron debido, principalmente, a dificultades de comunicación y coordinación, así como a la falta de interés o disponibilidad para incorporarse al estudio.

La muestra final quedó conformada por **1.899 estudiantes** con registros válidos, de los cuales 942 cursaban tercer grado y 957 sexto grado. Este estudiantado provenía de los **56 centros educativos participantes**, cuya distribución geográfica se presenta en la Figura 1.

Figura 1. *Ubicación de los 56 centros educativos participantes*



[1] Las escuelas unidocentes no fueron incluidas en el diseño muestral por viabilidad logística del trabajo de campo, dada su baja matrícula y su amplia dispersión territorial, su incorporación habría supuesto un esfuerzo logístico considerable para un número reducido de participantes.

La mayoría de los centros educativos participantes aportó información de estudiantes tanto de tercer como de sexto grado. La única excepción fue la Escuela Ticari, ubicada en la zona de Sarapiquí, donde no fue posible coordinar la recolección de datos con el grupo de tercer grado; por esta razón, para dicho centro únicamente se dispone de información correspondiente a estudiantes de sexto grado.

Organización previa al trabajo de campo

1. Definición del periodo de recolección de datos

En la educación primaria, especialmente durante los primeros años de escolaridad, el desarrollo de los aprendizajes puede experimentar cambios significativos en períodos relativamente cortos. En esta etapa, las niñas y los niños avanzan rápidamente en la adquisición y consolidación de habilidades cognitivas, lingüísticas y lectoras, como resultado tanto de su proceso de desarrollo como de la mediación pedagógica recibida. Por esta razón, era importante que la recolección de datos se realizara dentro de un período acotado, con el fin de reducir las variaciones asociadas al momento del curso lectivo en que cada estudiante fuera evaluado y garantizar una mayor comparabilidad de los resultados.

A partir de este criterio, se definió mayo de 2026 como el mes principal para la aplicación de la prueba, procurando que el trabajo de campo no se extendiera por más de un mes. La cobertura simultánea de los centros educativos participantes requirió conformar un equipo amplio de aplicación, integrado por tres investigadoras del proyecto y ocho asistentes de campo, la cuales recibieron capacitación específica para administrar la prueba.

Finalmente, el período de recolección de datos se desarrolló entre el 4 de mayo y el 5 de junio de 2026. Aunque el plazo superó ligeramente el mes inicialmente previsto, la concentración de las aplicaciones en este intervalo permitió mantener condiciones temporales relativamente homogéneas para la evaluación del estudiantado de tercer y sexto grado.

2. Gestión del apoyo con el Ministerio de Educación Pública (MEP)

A partir de la definición de la muestra, se inició el contacto con los centros educativos seleccionados para confirmar su interés y disposición para participar en el estudio. De manera complementaria, se realizaron las gestiones correspondientes ante el MEP para contar con el respaldo institucional necesario para la ejecución del estudio. El proyecto recibió el visto bueno del ministro de Educación Pública, José Leonardo Sánchez Hernández, mediante el oficio DM-0571-2026, del 24 de marzo de 2026.

Posteriormente, la Dirección de Desarrollo Curricular remitió el oficio DVM-AC-DDC-0898-2026, con fecha del 10 de abril de 2026, a las Direcciones Regionales de Educación que tenían bajo su jurisdicción alguno de los centros seleccionados, con el propósito de informar sobre el estudio y solicitar su colaboración para facilitar su realización. Esta comunicación estuvo a cargo de Karolina Artavia Mendoza, directora de la Dirección de Desarrollo Curricular en dicho momento. Ambos oficios fueron fundamentales para respaldar

institucionalmente el proceso, favorecer la coordinación con las autoridades regionales y fortalecer la apertura y el compromiso de los centros educativos.

3. Adecuación tecnológica para la aplicación de DIALECT

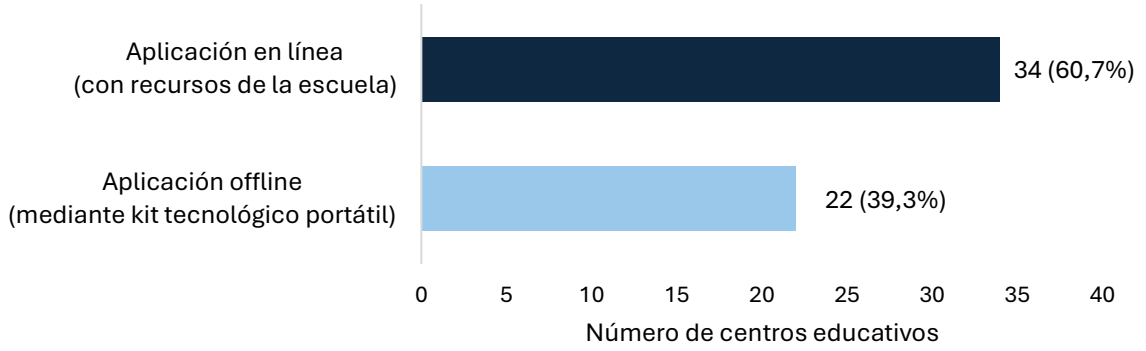
Dado que la prueba DIALECT se administra en formato digital, inicialmente se consideró necesario que los centros educativos dispusieran de computadoras de escritorio, computadoras portátiles o tabletas, además de una conexión estable a internet. Durante las llamadas de coordinación preliminar se verificaron las condiciones tecnológicas de cada institución y se identificó que una proporción importante de las escuelas seleccionadas no contaba con la infraestructura o la conectividad necesarias para realizar la prueba en línea.

Ante esta situación, se diseñó una modalidad de aplicación sin conexión a internet (offline), mediante la configuración de kits tecnológicos portátiles. Cada kit estuvo compuesto por 15 tabletas, un router y un servidor local, lo que permitió administrar la prueba y almacenar temporalmente la información sin depender de la conectividad del centro educativo.

La preparación e instalación de estos equipos se realizó con el acompañamiento técnico de Colegium, entidad responsable de administrar la plataforma de la prueba DIALECT. Su equipo brindó apoyo para configurar los dispositivos, instalar los componentes requeridos y habilitar el funcionamiento de la prueba en modalidad offline. Como resultado, se dispuso de cuatro kits tecnológicos para el trabajo de campo. Esta solución permitió realizar aplicaciones simultáneas en distintos centros educativos, superar las brechas de infraestructura tecnológica identificadas y asegurar que la falta de conexión a internet no constituyera una barrera para la participación de las escuelas seleccionadas.

En total, 22 de los 56 centros educativos participantes requirieron la aplicación de la prueba mediante la modalidad offline. Esta cifra representa el 39,3% de la muestra de centros educativos y evidencia la relevancia de contar con alternativas tecnológicas que permitan garantizar su participación, independientemente de las condiciones de conectividad o de la infraestructura disponible. En los 34 centros restantes, la prueba pudo aplicarse mediante la modalidad en línea utilizando los recursos tecnológicos disponibles en la institución.

Figura 2. *Modalidad de aplicación de la prueba DIALECT en los centros educativos de primaria participantes*



4. Capacitación y preparación de materiales para la aplicación de DIALECT

Con el fin de asegurar una recolección de datos estandarizada, se elaboró un instructivo dirigido a las personas aplicadoras, que detalló los procedimientos previos, durante y posteriores a la aplicación de la prueba DIALECT. El documento incluyó orientaciones para la coordinación con los centros educativos, la preparación de los equipos, la asignación correcta de códigos, la comunicación de instrucciones al estudiantado, el registro de incidencias y el cierre de cada sesión. Asimismo, incorporó protocolos específicos para las modalidades en línea y offline, incluyendo la instalación y operación de los kits tecnológicos y la resolución de problemas técnicos frecuentes.

A partir de este instructivo, las personas investigadoras y asistentes de campo recibieron capacitación sobre el protocolo de aplicación, el funcionamiento adaptativo de la prueba, el acompañamiento al estudiantado y la atención de eventualidades técnicas. Como parte de la preparación, se organizaron también las listas de asistencia, los códigos individuales, los enlaces correspondientes a cada grado y los kits tecnológicos requeridos para las aplicaciones offline. Esta preparación permitió homogeneizar los procedimientos y reducir posibles variaciones entre las distintas personas aplicadoras y centros educativos.

Procedimiento de recolección de datos

Una vez confirmada la participación de cada centro educativo y verificadas las condiciones necesarias para la aplicación, se coordinó la fecha y la hora de la visita; así como la modalidad de aplicación (online u offline). Cada institución debía seleccionar una sección completa de tercer grado y una de sexto grado. Para cada grupo se reservó un espacio aproximado de dos horas, aunque el tiempo efectivo de resolución de la prueba osciló, en términos generales, entre una hora y una hora y media.

El procedimiento de recolección de datos comprendió las siguientes etapas:

- **Ingreso y coordinación en el centro educativo:** La persona aplicadora se presentaba ante la dirección o las autoridades correspondientes y coordinaba el acceso al aula, laboratorio u otro espacio dispuesto para la aplicación.
- **Preparación del equipo tecnológico:** En la modalidad online, se encendían los dispositivos y se habilitaban los enlaces de acceso a la plataforma DIALECT correspondientes a cada grado, previamente proporcionados por Colegium. Para agilizar el proceso, estos enlaces se trasladaban mediante una memoria USB y se dejaba abierta la pantalla inicial de la prueba en cada equipo.

  En la modalidad offline, se instalaba y configuraba el kit tecnológico compuesto por tabletas, router y servidor local, de manera que la plataforma quedara disponible automáticamente sin necesidad de internet.
- **Ubicación e ingreso del estudiantado:** Una vez preparados los equipos, se recibía al grupo y se asignaba un dispositivo a cada estudiante. Asimismo, se entregaba un

código único de acceso, previamente definido para cada participante, que debía ser ingresado en la plataforma para iniciar la prueba.

- **Lectura de instrucciones, ejercicios de práctica e inicio de la aplicación:** Cuando todo el grupo se encontraba en la pantalla inicial, la persona aplicadora leía en voz alta las instrucciones y guiaba la resolución de dos ítems de práctica. Posteriormente, se indicaba al estudiantado que continuara la prueba de manera individual y en silencio.
- **Verificación de finalización y registro de participantes:** Conforme cada estudiante finalizaba, levantaba la mano para que la persona aplicadora verificara en el dispositivo que la prueba se hubiera completado correctamente. Seguidamente, se registraba su nombre en la lista de asistencia junto con el código asignado. Este procedimiento permitió vincular posteriormente los resultados individuales con cada participante y elaborar los reportes correspondientes.
- **Cierre de la aplicación:** Una vez finalizada la prueba y completado el registro de participantes, la persona aplicadora agradecía la colaboración del estudiantado, del personal docente y del centro educativo, dando por concluido el proceso de aplicación.

Instrumentos de evaluación

El estudio contempló la aplicación de una prueba estandarizada para evaluar las habilidades en comprensión lectora por parte del estudiantado de primaria. A continuación, se describen las principales características del instrumento utilizado.

Prueba DIALECT

La prueba DIALECT es una evaluación adaptativa digital diseñada para diagnosticar las habilidades lectoras de los participantes, considerando diversos procesos subyacentes que determinan el nivel de desempeño lector. A través de la interacción con textos y preguntas, la prueba permite estimar el nivel lector y, a su vez, identificar fortalezas y debilidades en distintos subprocesos asociados a la lectura.

Para los fines del presente estudio y de acuerdo con el nivel educativo de la población evaluada, la prueba consideró exclusivamente los procesos de Comprensión Lectora. Además, dado que la aplicación se realizó en mayo de 2026, cuando el estudiantado se encontraba en los primeros meses del curso lectivo, se utilizaron las pruebas correspondientes al nivel educativo inmediatamente anterior: segundo año para el estudiantado de tercer año y quinto año para el de sexto año. Esta decisión respondió a que las pruebas correspondientes a tercero y sexto año están orientadas al nivel de desempeño esperado hacia la finalización de dichos grados. Por tanto, se consideró que las versiones seleccionadas ofrecían una valoración más acorde con los aprendizajes esperados y las oportunidades de aprendizaje acumuladas por el estudiantado al momento de la aplicación.

Al tratarse de una prueba adaptativa, el nivel de dificultad de los ítems se ajusta dinámicamente en función del desempeño de la persona evaluada. En consecuencia, los ítems administrados pueden variar entre participantes, ya que el sistema estima en tiempo real el nivel de habilidad lectora conforme avanza la aplicación de la prueba. Este enfoque permite una medición más precisa y eficiente del desempeño lector individual.

- **La medida Lexile**

La unidad de medida derivada de la prueba DIALECT es el **Lexile**, una escala estandarizada de uso internacional que permite evaluar y comparar tanto la habilidad lectora de una persona como la complejidad de un texto. La medida Lexile se construye a partir de dos variables cuantitativas fundamentales: la complejidad sintáctica y la complejidad semántica de los textos.

La complejidad sintáctica se refiere a la estructura de las oraciones presentes en un texto (simples, compuestas o complejas), mientras que la complejidad semántica alude a la proporción de vocabulario menos frecuente o más especializado. En términos generales, los textos con oraciones más simples y vocabulario de uso frecuente tienden a ubicarse en niveles Lexile más bajos, mientras que aquellos con estructuras sintácticas complejas y vocabulario menos común presentan niveles Lexile más altos.

La incorporación de la medida Lexile en la evaluación permite establecer una correspondencia directa entre la competencia lectora de la persona evaluada y el nivel de complejidad de los textos, lo cual resulta particularmente relevante para el ámbito educativo.

- **Relación con la Zona de Desarrollo Próximo**

Este emparejamiento entre lector y texto se fundamenta en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1978), la cual conceptualiza el espacio existente entre las habilidades que una persona puede desplegar de manera autónoma y aquellas que puede alcanzar con el acompañamiento de un agente con mayor dominio.

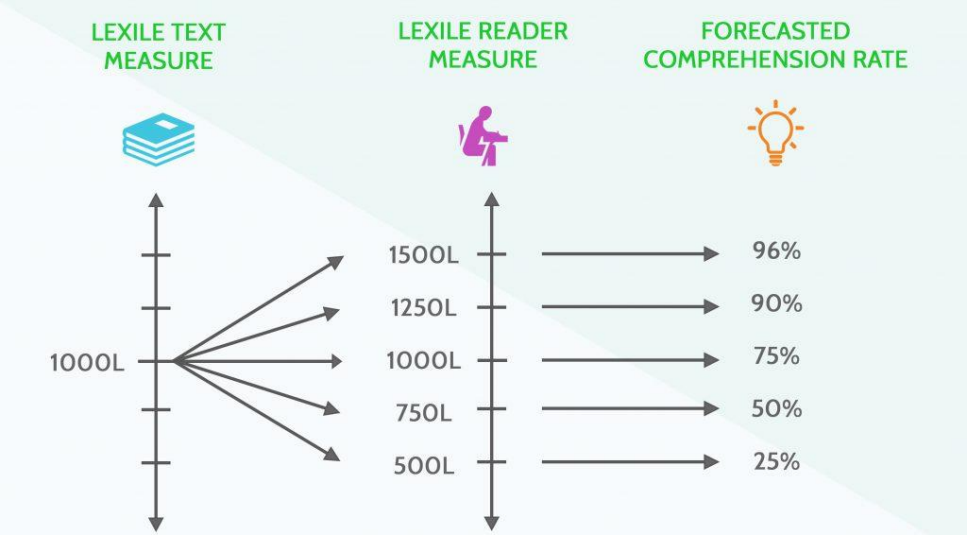
En el contexto educativo, la ZDP se entiende como un vínculo dinámico entre el nivel de desempeño lector actual del estudiantado y su potencial de desarrollo. Este enfoque sustenta el uso de estrategias de aprendizaje mediado o andamiaje, mediante las cuales el apoyo pedagógico se ajusta progresivamente conforme la persona estudiante adquiere mayor autonomía en su desempeño lector.

Desde esta perspectiva, la principal utilidad de la medida Lexile radica en orientar de manera informada la selección de materiales de lectura. Conocer el nivel Lexile de una persona lectora permite identificar textos cuya complejidad se sitúe dentro de su ZDP, favoreciendo procesos de comprensión que implican un desafío cognitivo adecuado y que, al mismo tiempo, promueven el aprendizaje.

Esta relación se ejemplifica en la **Figura 3**: ante un texto con una complejidad de 1000 Lexiles, una persona con un nivel lector de 500 Lexiles tendría aproximadamente un 25% de probabilidad de comprensión, mientras que una persona con un nivel de 1500 Lexiles

alcanzaría una probabilidad cercana al 96%. En ambos casos, el texto resultaría pedagógicamente poco pertinente: en el primer caso, por exceder las capacidades actuales de comprensión, y en el segundo, por no representar un desafío significativo. En términos de la ZDP, dicho texto sería más adecuado para personas con niveles lectores situados aproximadamente entre 750 y 1000 Lexiles, donde se maximiza el equilibrio entre desafío y apoyo al aprendizaje.

Figura 3. *Relación entre el nivel de competencia lectora (Lexile) y la probabilidad de comprensión de un texto según su complejidad*



Fuente: Metametrics (2020).

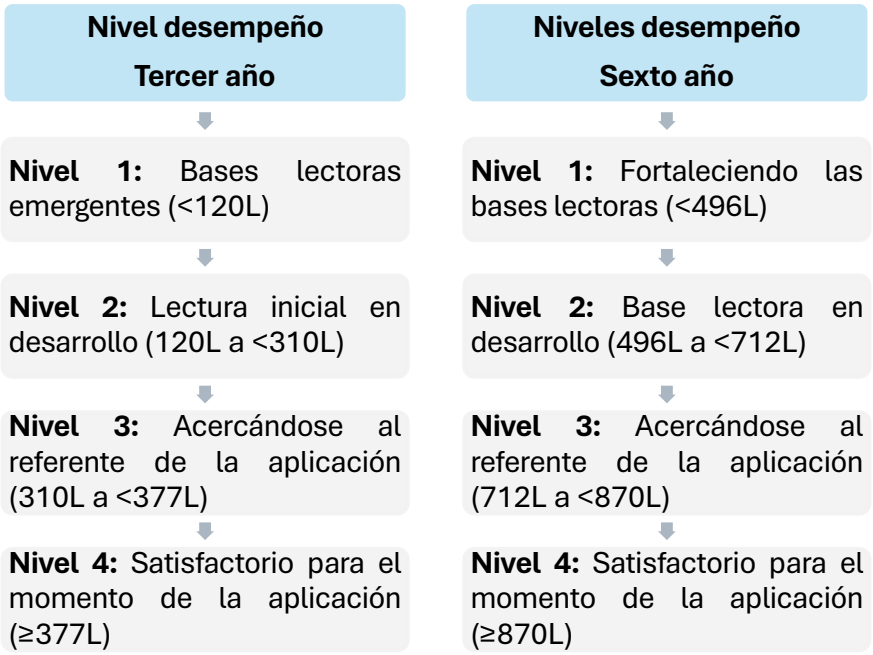
- **Categorización del desempeño lector**

En la presente investigación, los resultados se organizaron en categorías de desempeño construidas a partir del comportamiento de la muestra analizada y utilizando como referencia la medida Lexile, tal como se detalla en el apartado de análisis. Gracias a la disponibilidad de esta escala, fue posible elaborar descripciones precisas del desempeño lector asociadas a cada nivel establecido para tercero y sexto año de primaria.

Asimismo, se puso especial énfasis en que estas caracterizaciones ofrecieran orientaciones claras y operativas sobre el estado de los aprendizajes, de modo que sirvieran como insumo directo para la toma de decisiones pedagógicas y la planificación de acciones de intervención focalizadas.

Tanto en tercero como en sexto año se identificaron **cuatro niveles** de desempeño. La distribución correspondiente se presenta en la siguiente figura (véanse los **Anexos 1 y 2** para mayor detalle).

Figura 4. *Niveles de desempeño en comprensión lectora de la Prueba DIALECT una muestra de centros educativos de primaria de Costa Rica*



Nota: Estos descriptores se crean a partir de una muestra de 55 escuelas para tercer año y 56 para sexto año, tal y como se explicó anteriormente.

Procedimientos de análisis de datos

En una primera etapa, se utilizó Winsteps (versión 5.8.5.0) para examinar las propiedades psicométricas de las pruebas DIALECT aplicadas al estudiantado de tercer y sexto año de primaria, mediante el modelo de Rasch. Para cada grado se estimaron las medidas de dificultad de los ítems y las habilidades de las personas en logits, se examinaron los mapas persona-ítem y se obtuvieron indicadores de ajuste (INFIT y OUTFIT), correlaciones ítem-medida, separación y confiabilidad.

Posteriormente, los análisis estadísticos realizados sobre los resultados del diagnóstico, utilizando los puntajes en lexiles, se centraron en la estadística descriptiva, con el propósito de caracterizar el conjunto de datos y valorar el nivel de comprensión lectora del estudiantado. Estos análisis se efectuaron tanto a nivel general para cada una de las dos muestras, como de manera desagregada según variables asociadas a los centros educativos, específicamente: dependencia administrativa (pública o privada), pertenencia o no a la GAM, provincia e IDS.

Las medidas de estadística descriptiva incluyeron distribuciones de frecuencias, media, mediana, desviación estándar, valores mínimo y máximo. Asimismo, para los niveles de desempeño definidos en el estudio, se elaboraron distribuciones de frecuencias específicas.

Finalmente, para estimar la complejidad lectora de los materiales se utilizó **Text Analyzer**, desarrollado por MetaMetrics. Esta herramienta analiza características lingüísticas de los textos, como la longitud de las oraciones y la complejidad del vocabulario, y asigna una medida Lexile que representa su nivel de dificultad. El resultado se expresa mediante un valor numérico acompañado de la letra "L" (por ejemplo, 650L, 950L o 1200L), lo que permite comparar de forma objetiva la complejidad de distintos textos, independientemente de su temática.

El análisis incluyó una muestra de **13 textos** correspondientes a los grados estudiados: seis de tercer grado y siete de sexto grado de primaria. Estos materiales fueron identificados a partir de una consulta realizada al personal docente durante el proceso de recolección de datos, mediante la cual se determinaron las lecturas reportadas con mayor frecuencia en cada nivel. La mayoría de los textos seleccionados forma parte de las recomendaciones oficiales del Ministerio de Educación Pública (Consejo Superior de Educación, 2018), mientras que otros, aunque no aparecen específicamente en dichas recomendaciones, fueron señalados por las personas docentes como materiales utilizados en el aula.

Para cada obra se analizaron tres fragmentos de aproximadamente 500 palabras, ubicados al inicio, en la parte media y al final del texto. De esta manera, se procuró conformar una muestra cercana a 1.500 palabras por obra y captar posibles variaciones en la complejidad lectora a lo largo de su desarrollo. En los textos de menor extensión se analizó el documento completo o la mayor cantidad de contenido disponible, hasta alcanzar, cuando fue posible, un volumen aproximado de 1.500 palabras.

Los resultados de este análisis deben interpretarse como una aproximación a la complejidad de un conjunto específico de lecturas utilizadas en tercer y sexto grado, y no como una revisión exhaustiva de todos los materiales empleados en la educación primaria. En el apartado de resultados se presenta con mayor detalle la selección de textos y las medidas Lexile obtenidas.

- **Análisis de las pruebas mediante el modelo de Rasch**

Como se señaló previamente, los datos de las pruebas se examinaron mediante el modelo de Rasch, perteneciente a la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Este enfoque permite situar la dificultad de los ítems y la habilidad de las personas en una escala común de logits, a fin de valorar el funcionamiento de los ítems y la correspondencia entre la exigencia de la prueba y las habilidades de quienes la responden (Bond & Fox, 2015; Boone, Staver & Yale, 2014).

El modelo, desarrollado por Georg Rasch (1960), se fundamenta en la posibilidad de realizar comparaciones entre personas e ítems sobre un continuo común, bajo supuestos específicos de medición. Su utilidad en evaluación educativa radica en que permite examinar tanto el comportamiento de los ítems como la precisión de las estimaciones obtenidas.

En su formulación básica, el modelo relaciona la probabilidad de una respuesta con la diferencia entre la habilidad de la persona y la dificultad del ítem. Las estimaciones se expresan en logits y permiten ordenar ítems y personas sobre una misma dimensión. En estas salidas, Winsteps informa tres categorías de puntuación para tercero (códigos 0, 1 y 2)

y cuatro para sexto (0, 1, 2 y 3), lo que requiere verificar la codificación original y el tratamiento de las respuestas antes de interpretar el análisis como estrictamente dicotómico.

Entre los aspectos del modelo que orientan la revisión de las pruebas se encuentran los siguientes:

a. La coherencia con un constructo dominante, cuyo examen requiere evidencia adicional de dimensionalidad.
b. La invariancia de la medición en la medida en que se satisfacen los supuestos pertinentes del modelo.
c. La representación conjunta de personas e ítems sobre una escala común mediante mapas persona–ítem.
d. La estimación de errores estándar y de índices de separación y confiabilidad de las medidas.
e. La identificación de ítems o patrones de respuestas con ajuste inusual, que requieren revisión técnica y de contenido.

Estas propiedades hacen del análisis de Rasch una herramienta apropiada para examinar la calidad de la medición, siempre que las conclusiones se formulen dentro de los límites de la evidencia disponible y se contrasten con el propósito diagnóstico del estudio (Bond & Fox, 2015; Boone et al., 2014).

Se analizaron de manera independiente los datos de las pruebas correspondientes a tercero y sexto grado. Para tercero se procesaron 942 registros y 45 ítems; para sexto ingresaron 966 registros y se obtuvieron medidas para 965 personas y 50 ítems. A partir de los mapas persona–ítem se valoró la correspondencia entre las distribuciones de habilidad y dificultad (*targeting*), considerando la media de dificultad de los ítems centrada en 0 logits.

Para evaluar el funcionamiento de las pruebas se examinaron las medias cuadráticas de ajuste INFIT y OUTFIT (MNSQ), las correlaciones punto–medida y los índices de separación y confiabilidad de las personas y de los ítems. Como orientación para detectar casos que requieren examen adicional se utilizó el intervalo aproximado de 0,70 a 1,30 en INFIT MNSQ; la interpretación no debe apoyarse en un punto de corte único y también considera el tamaño de las desviaciones, la correlación ítem–medida y la pertinencia de los contenidos.

Estos análisis aportan evidencia relativa a la precisión de las medidas y al funcionamiento de los ítems, pero no constituyen, por sí solos, una demostración de unidimensionalidad, ausencia de funcionamiento diferencial o validez de la clasificación por niveles Lexile. La interpretación de los resultados y cualquier uso de puntos de corte debe considerar conjuntamente la evidencia psicométrica y la justificación sustantiva de los referentes de desempeño.

- **Establecimiento de los niveles de desempeño**

Una vez calibradas las pruebas y examinadas sus propiedades psicométricas, se procedió al establecimiento de los niveles de desempeño para cada año. La construcción de estos

niveles buscó segmentar el continuo de habilidad lectora en rangos que permitieran interpretar los puntajes obtenidos y facilitar su utilización con fines diagnósticos y pedagógicos.

Para su definición se integraron distintas fuentes de información. Por una parte, se examinó la distribución empírica de los puntajes y la información proporcionada por los mapas persona-ítem y el comportamiento de los ítems a lo largo de la escala Rasch, con el propósito de identificar diferencias relevantes en los patrones de desempeño. Por otra, se consideraron los puntajes expresados en la escala Lexile y los referentes de desempeño por nivel educativo contenidos en el documento técnico "*Dialect: aspectos psicométricos y conceptuales*" (Centro de Investigación e Innovación en Lectura [CIIL], s. f.). Este documento presenta niveles de referencia establecidos a partir de más de 80 000 mediciones realizadas en Chile, Argentina y España.

Para establecer el umbral del desempeño satisfactorio se utilizaron como anclajes los límites inferiores de esta categoría de los grados precedente y evaluado en la tabla de referencia de DIALECT: 330L (segundo grado) y 460L (tercer grado), así como 839L (quinto grado) y 925L (sexto grado). El informe utiliza valores interpolados de 377L para tercero y 870L para sexto. Ambos son consistentes, por redondeo, con una fracción aproximada de avance $p = 0{,}36$ en la expresión $L(t) = L(g-1) + p[L(g) - L(g-1)]$. Esta reconstrucción aritmética debe contrastarse con el criterio temporal originalmente utilizado para definir la interpolación.

La interpolación permite conservar un referente externo de progresión del desempeño y aproximarlo al momento de la aplicación. Los valores de 377L y 870L se utilizan como referentes analíticos en esta investigación; no son puntos de corte oficiales de DIALECT ni estándares nacionales de Costa Rica.

Los restantes puntos de corte se establecieron considerando la distribución observada de los puntajes, el comportamiento de los ítems y la necesidad de diferenciar rangos de desempeño con significado interpretativo y utilidad pedagógica. De esta manera, los niveles combinan evidencia empírica derivada de la aplicación de la prueba con un referente externo para identificar el desempeño satisfactorio, evitando interpretar las categorías únicamente como posiciones relativas dentro de la muestra.

A partir de este procedimiento se establecieron cuatro niveles de desempeño para tercer año y cuatro para sexto año. Las categorías no deben interpretarse como niveles universales o normativos de la escala Lexile, sino como una organización analítica desarrollada para los propósitos de este estudio, utilizando la escala como referente común de medición.

Finalmente, cada estudiante fue ubicado en el nivel correspondiente según su puntaje Lexile. A partir de esta clasificación se calcularon las frecuencias y porcentajes de estudiantes en cada categoría, tanto para el conjunto de la muestra como para las desagregaciones consideradas en el estudio. Estos resultados constituyen la base de los análisis comparativos presentados posteriormente.

- **Elaboración de las descripciones de desempeño**

Las descripciones cualitativas de los niveles de desempeño se elaboraron desde un enfoque criterial, sustentado en la escala Lexile como una variable continua de habilidad lectora, y no como una clasificación normativa basada en percentiles. Este enfoque permite interpretar los resultados en términos de qué tipo de textos puede comprender una persona estudiante y qué procesos cognitivos moviliza durante la lectura, lo cual resulta especialmente pertinente para fines diagnósticos y formativos.

Para la construcción de estas descripciones se utilizó un marco analítico compuesto por cinco dimensiones: complejidad del vocabulario, gramática y estructura oracional, longitud y densidad de los textos, contenido temático y procesos de razonamiento implicados en la comprensión (comprensión literal, inferencia, síntesis y evaluación crítica). Estas dimensiones corresponden a componentes centrales que explican la complejidad textual desde el marco de referencia de los Lexiles (MetaMetrics, 2022) y por permitir traducir una medida numérica en descriptores pedagógicamente interpretables.

Las descripciones se elaboraron buscando una progresión cualitativa clara entre niveles consecutivos y entre tercero y sexto grado de primaria. Esa progresión se manifiesta en el incremento gradual de las exigencias de vocabulario, sintaxis, extensión y densidad informativa de los textos, así como en la mayor complejidad de los procesos de comprensión literal, inferencial, analítica y crítica.

Finalmente, los descriptores de desempeño fueron diseñados explícitamente con una función diagnóstica y orientadora, y no clasificatoria. Por ello, se evitó el uso de un lenguaje deficitario o punitivo y se enfatizó la identificación de apoyos, andamiajes y desafíos pertinentes para cada nivel, con el fin de facilitar la toma de decisiones pedagógicas informadas sobre selección de textos, estrategias de lectura y acompañamiento docente.

En conjunto, este procedimiento metodológico permitió transformar los puntajes Lexile en niveles de desempeño con significado educativo claro, diferenciados por año, sustentados en evidencia internacional y directamente utilizables para la mejora de los aprendizajes en comprensión lectora. Los niveles de desempeño completos y sus descriptores se presentan en los **Anexos 1 y 2**. Como parte del diseño del estudio y del enfoque formativo del diagnóstico, se elaboraron dos tipos de reportes de resultados para los centros educativos participantes: uno dirigido a autoridades y docentes, con información agregada y orientaciones pedagógicas, y otro dirigido al estudiantado de sexto grado, redactado en un lenguaje claro y accesible, con el propósito de facilitar la comprensión de los resultados individuales y promover la mejora de las habilidades lectoras.

- **Análisis comparativo internacional**

Con el propósito de ampliar la interpretación de los resultados obtenidos en la muestra costarricense, se realizó una comparación con **los referentes de desempeño lector esperado para el idioma español, expresados en la escala Lexile**, reportados en el documento técnico “Dialect: Aspectos psicométricos y conceptuales” (CIIL, s. f.).

Estos referentes se sustentan en una base de más de 80 000 mediciones realizadas en Chile, Argentina y España y permiten disponer de parámetros externos para contextualizar el desarrollo de la comprensión lectora en distintos momentos de la trayectoria educativa. Aunque el documento organiza los niveles según los cursos del sistema escolar chileno, los valores Lexile utilizados no deben interpretarse como estándares exclusivos de Chile, sino como referentes de desempeño lector en español derivados de una base de mediciones de distintos países hispanohablantes.

Para efectos del presente estudio, dichos valores se utilizaron como referencias externas de desempeño esperado, con el propósito de examinar la correspondencia entre las habilidades lectoras observadas en el estudiantado costarricense y los niveles de lectura establecidos en la documentación técnica. Esta comparación permite identificar diferencias respecto de una trayectoria de referencia expresada en una misma escala de medición, sin asumir equivalencias curriculares o normativas entre los sistemas educativos de los países considerados.

Asimismo, dado que los referentes originales corresponden a momentos específicos del año escolar, se recurrió a la interpolación lineal para obtener valores de comparación coherentes con el momento de aplicación de la prueba. Estos valores interpolados constituyen referencias analíticas para el estudio y no estándares nacionales oficiales ni puntos de corte normativos de DIALECT.

En consecuencia, la comparación no busca determinar cuánto se aproxima Costa Rica al desempeño del estudiantado chileno, sino valorar el desempeño lector observado frente a referentes externos de desarrollo de la comprensión lectora en español, considerando las características y limitaciones de la información disponible.

Tabla 1. *Referentes de desempeño lector esperado en español según nivel educativo, expresados en la escala Lexile (primaria)*

Nivel (fin de año)	Deficiente	Básico	Satisfactorio	Avanzado	Lexile esperado por nivel
Primero	BR	20L–190L	215L–405L	>435L	210L–410L
Segundo	BR–190L	215L–310L	330L–490L	>520L	325L–510L
Tercero	BR–190L	330L–425L	460L–590L	>625L	445L–605L
Cuarto	450L–545L	570L–630L	660L–775L	>825L	550L–700L
Quinto	<619L	620L a 829L	839L a 1010L	>1010L	620L a 829L
Sexto	<729L	730L a 924L	925L a 1070L	>1070L	730L a 924L

Nota. Los valores corresponden a referentes de desempeño lector en español reportados por CIIL (s. f.), a partir de mediciones realizadas en Chile, Argentina y España. Los niveles educativos se presentan siguiendo la organización de cursos del documento original, basada en el sistema chileno. Su utilización en este estudio tiene fines comparativos y no implica que constituyan estándares curriculares oficiales para Costa Rica.

Consideraciones éticas y devolución de resultados

El estudio incorporó una serie de medidas orientadas a proteger al estudiantado participante, resguardar su información personal y asegurar que los resultados generados fueran utilizados con fines educativos. Estas medidas se organizaron en tres ámbitos principales: protección de la información, autorización institucional y devolución de resultados.

- **Protección de la información del estudiantado:** Durante la aplicación de la prueba no se recopiló información sensible ni variables sociodemográficas, como condición socioeconómica, nacionalidad, situación migratoria, estado de salud u otros datos personales que no fueran indispensables para los objetivos del estudio. A cada estudiante se le asignó un código individual para registrar y procesar sus resultados. Los nombres se utilizaron únicamente para fines operativos y para permitir que cada centro educativo pudiera identificar los resultados correspondientes a su estudiantado.

  Antes de cada aplicación, también se solicitó al personal docente informar si algún estudiante presentaba una condición que pudiera dificultar significativamente la realización de la prueba. La persona docente, por su conocimiento del estudiante, valoraba si contaba con las condiciones necesarias para participar. Cuando se determinaba que la prueba no era adecuada para sus capacidades lectoras o necesidades particulares, se evitaba su participación con el propósito de no exponerlo a una experiencia innecesariamente frustrante o inadecuada.
- **Autorización de las autoridades educativas:** Debido a que esta investigación se desarrolló en el ámbito educativo, no corresponde a una investigación en salud humana en los términos establecidos por la Ley Reguladora de Investigación Biomédica N.º 9234. No obstante, al involucrar a personas menores de edad, se consideró indispensable contar con el conocimiento y respaldo de las autoridades educativas competentes.

  Por esta razón, antes de iniciar el trabajo de campo se gestionó el visto bueno del MEP y se coordinó la participación con la dirección de cada centro educativo. La aplicación se realizó únicamente en las escuelas que confirmaron voluntariamente su disposición para participar y facilitaron las condiciones necesarias para el desarrollo de la prueba.
- **Devolución de resultados a los centros educativos.** Como parte del compromiso de generar información útil para las comunidades educativas, una vez concluido el procesamiento y análisis de los datos se elaboraron reportes específicos para cada centro participante. Esta devolución tuvo como propósito facilitar la comprensión del desempeño lector del estudiantado y brindar insumos que pudieran orientar decisiones, ajustes y estrategias de acompañamiento pedagógico.

  Se prepararon dos tipos de reportes. El primero estuvo dirigido al personal docente y a las autoridades educativas e incluyó los resultados generales del centro, desagregados por grado, así como la información individual del estudiantado participante. El segundo fue diseñado específicamente para estudiantes de sexto grado, mediante un formato más accesible y adecuado para su edad, considerando sus mayores posibilidades de comprender e interpretar sus propios resultados.

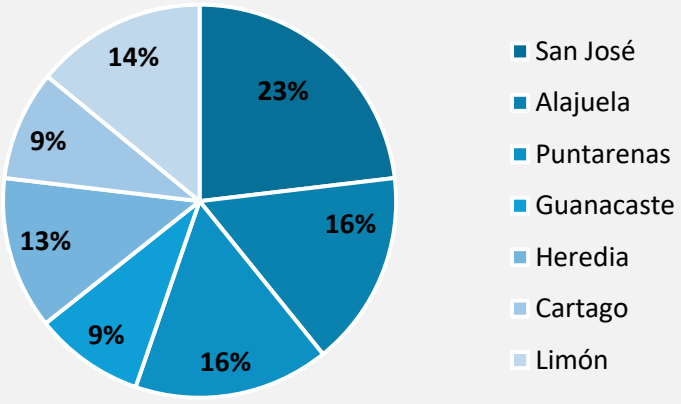
Resultados

Características de los centros educativos participantes

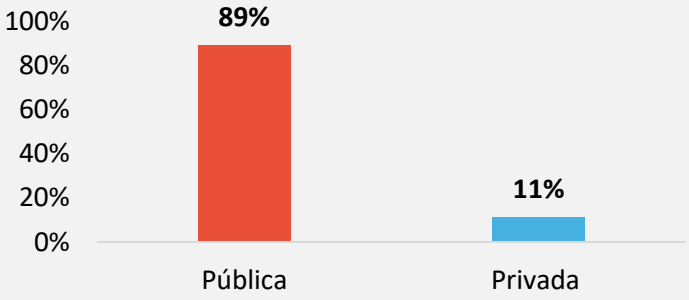
A continuación, se destacan algunas características de las escuelas de procedencia dde cada grupo de estudiantes que participaron en la muestra bajo estudio.

Figura 5. *Caracterización de los centros educativos participantes (56 escuelas)*

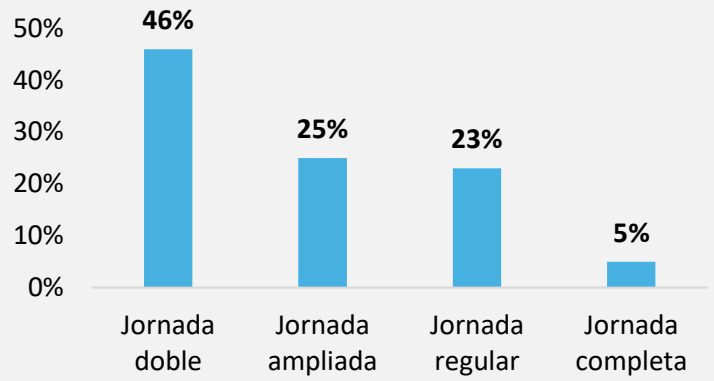
- **Distribución por provincia**



- **Distribución por dependencia administrativa**

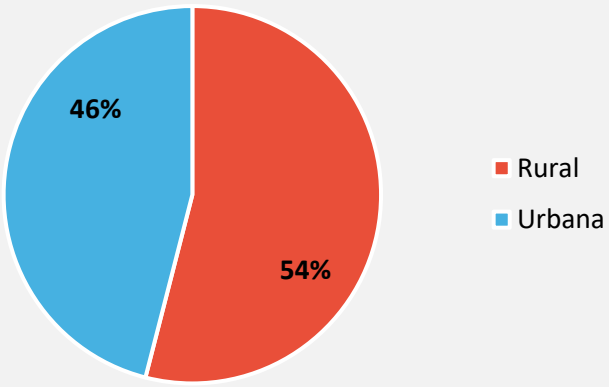


- **Distribución por tipo de jornada**



Nota. Los tipos de jornada corresponden a:
-Jornada doble: dos grupos distintos (mañana y tarde)
-Jornada ampliada: más horas + actividades extra
-Jornada regular: medio día (mañana o tarde)
-Jornada completa: casi todo el día en la escuela

- **Distribución por zona**



En términos generales, la caracterización de los centros educativos participantes muestra una distribución consistente con la composición territorial y la estructura del sistema educativo nacional, con excepción de las escuelas unidocentes, que no formaron parte del marco muestral. La muestra incluyó centros de las siete provincias del país, con una mayor representación de San José, Alajuela y Puntarenas. Asimismo, se observó un predominio de centros educativos públicos sobre los privados y una mayor participación de escuelas ubicadas en zonas urbanas en comparación con aquellas situadas en zonas rurales.

Resultados del análisis con el modelo de Rasch

Se presentan los resultados obtenidos mediante el modelo de Rasch para las pruebas de comprensión lectora utilizadas en tercero y sexto de primaria. De manera análoga al informe de secundaria, las Figuras 6 y 7 muestran los mapas persona-ítem y las Tablas 2 y 3 recogen las estimaciones de dificultad y los índices de funcionamiento de los ítems. Los resultados proceden de las salidas de Winsteps 5.8.5.0 del 13 de octubre de 2026.

En los mapas persona-ítem, la distribución del estudiantado se muestra a la izquierda y la dificultad de los ítems, a la derecha, sobre la misma escala de logits. En ambas pruebas los ítems están centrados alrededor de 0 logits, mientras que la media estimada de las personas

es considerablemente inferior. Ello indica una falta de correspondencia entre la dificultad del conjunto de los ítems y el rango de habilidades predominante en estas muestras, con implicaciones para la precisión en los niveles de desempeño más bajos. En otras palabras, los mapas persona-ítem muestran que, en ambas pruebas, la distribución de las habilidades del estudiantado se sitúa considerablemente por debajo de la distribución de los niveles de dificultad de los ítems. En términos más sencillos, esto significa que, en general, los ítems de las pruebas resultaron bastante más difíciles de lo que correspondía a los niveles de habilidad lectora de la mayoría de los estudiantes evaluados.

En tercer grado se analizaron 942 personas y 45 ítems. La media de habilidad fue −3,40 logits (DE = 1,74), frente a una media de dificultad de 0,00 logits (DE = 1,51). En sexto se ingresaron 966 registros, se obtuvieron medidas para 965 personas y se calibraron 50 ítems: la media de habilidad fue −5,07 logits (DE = 1,41) y la desviación estándar de dificultad, 1,68 logits. El desajuste es especialmente marcado en sexto grado, como puede observarse en la concentración de estudiantes por debajo de la región donde se sitúa la mayoría de los ítems.

La confiabilidad de las medidas de las personas fue de 0,92 para tercero y 0,89 para sexto; sus índices de separación fueron 3,39 y 2,84, respectivamente. Estos resultados sugieren una capacidad apreciable para distinguir distintos niveles de habilidad dentro de cada muestra, aunque la confiabilidad global no elimina la limitada cobertura de ítems en el extremo inferior. La confiabilidad de los ítems fue de 0,99 en tercero y 1,00 en sexto, con separaciones de 14,05 y 14,74, lo cual indica alta estabilidad relativa de su orden de dificultad en estas aplicaciones.

La mayoría de los ítems presenta valores INFIT MNSQ dentro del intervalo orientador de 0,70 a 1,30: 42 de 45 en tercero y 49 de 50 en sexto. Sin embargo, no todos los ítems satisfacen ese criterio. En tercero destacan IT19 (INFIT = 1,47; OUTFIT = 1,78), IT45 (INFIT = 1,35; OUTFIT = 2,46) e IT3 (INFIT = 0,52). Los dos primeros presentan respuestas más impredecibles de lo esperado, mientras que IT3 muestra un patrón de ajuste excesivamente predecible. En sexto destaca IT23 (INFIT = 1,32; OUTFIT = 1,51). También merecen revisión los valores OUTFIT de IT6 (1,58) e IT11 (1,51), aunque sus INFIT están dentro del intervalo orientador.

Las correlaciones ítem-medida observadas fueron positivas en todos los ítems: oscilaron entre 0,13 y 0,53 en tercero y entre 0,22 y 0,54 en sexto. Los ítems con ajuste inusual y correlaciones comparativamente bajas deben examinarse junto con sus contenidos, claves de respuesta, codificación y patrones de respuesta antes de tomar decisiones sobre su permanencia, modificación o exclusión. Un índice aislado no basta para inferir que un ítem es inválido.

En conjunto, las salidas muestran medidas globalmente confiables. Por ello, la evidencia disponible respalda la utilidad de estos resultados para el diagnóstico, con cautela al interpretar los extremos de habilidad.

Figura 6. *Mapa de personas versus ítems de la prueba DIALECT para tercer grado (confiabilidad de personas = 0,92).*

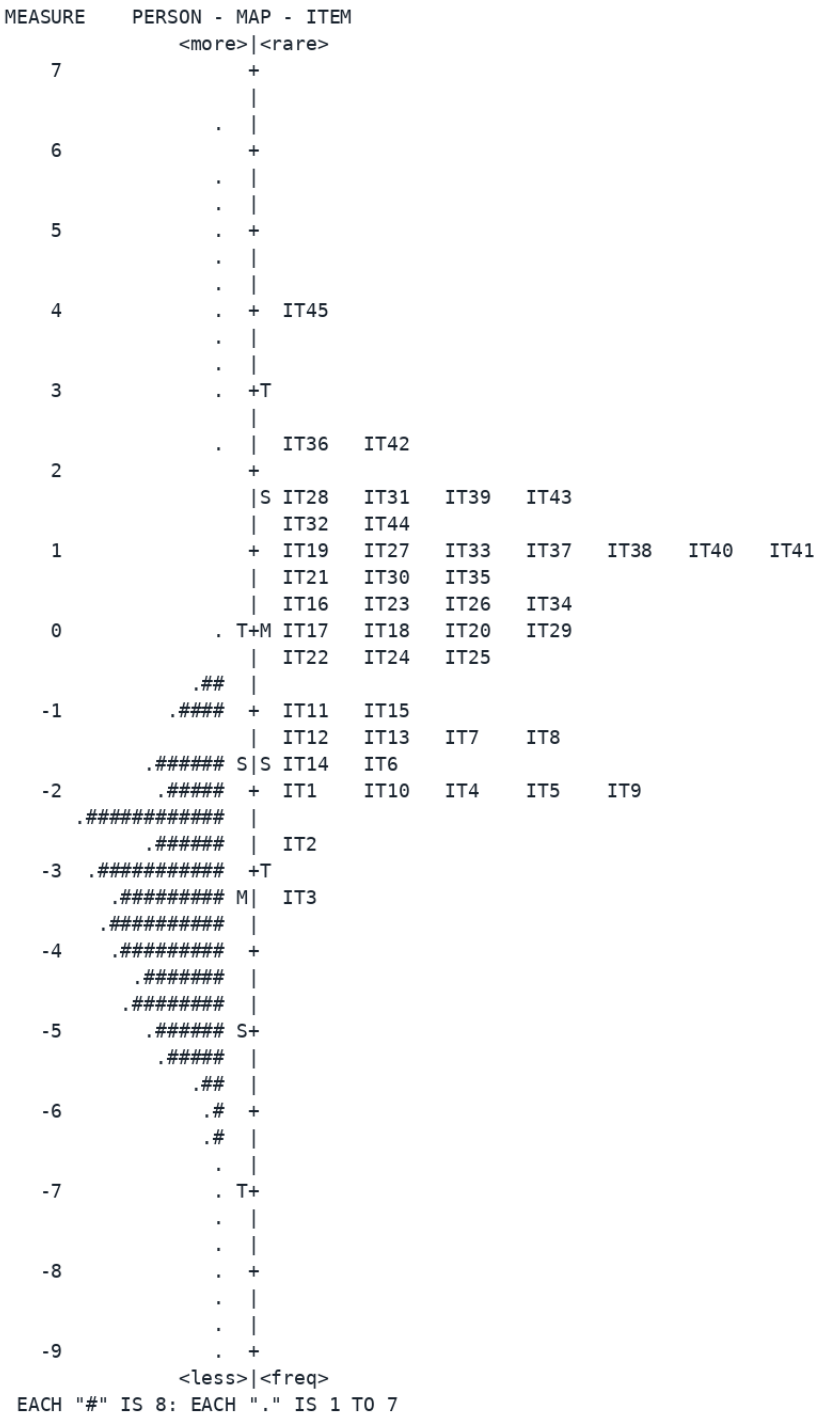


Tabla 2. *Dificultad, error estándar, INFIT, OUTFIT y correlación ítem-medida de los 45 ítems de tercer grado.*

Ítem	Dificultad (logits)	Error estándar	INFIT (MNSQ)	OUTFIT (MNSQ)	Correlación ítem–medida
IT45	4.00	0.11	1.35	2.46	0.13
IT42	2.31	0.09	1.15	1.26	0.29
IT36	2.19	0.08	1.15	1.27	0.32
IT39	1.82	0.08	0.97	1.00	0.42
IT43	1.65	0.09	0.89	0.82	0.45
IT28	1.63	0.08	1.06	1.17	0.43
IT31	1.51	0.08	0.93	0.93	0.50
IT32	1.26	0.08	0.93	0.90	0.46
IT44	1.21	0.09	0.92	0.82	0.42
IT19	1.10	0.08	**1.47**	1.78	0.23
IT37	1.10	0.09	0.82	0.71	0.53
IT41	1.02	0.09	0.92	0.83	0.43
IT40	0.98	0.09	0.93	0.83	0.40
IT33	0.91	0.08	0.98	0.94	0.45
IT27	0.89	0.08	0.94	0.89	0.51
IT38	0.88	0.09	0.91	0.85	0.40
IT35	0.66	0.09	0.85	0.72	0.50
IT30	0.54	0.09	0.95	0.95	0.45
IT21	0.51	0.08	1.13	1.12	0.35
IT26	0.47	0.09	1.01	0.93	0.39
IT23	0.43	0.08	1.04	1.02	0.43
IT34	0.38	0.09	0.87	0.69	0.49
IT16	0.28	0.08	1.04	1.04	0.52
IT17	0.11	0.09	0.93	0.93	0.51
IT29	0.00	0.09	0.95	0.78	0.47
IT20	0.00	0.09	0.91	0.85	0.51
IT18	-0.05	0.09	0.98	0.87	0.50
IT22	-0.21	0.09	0.91	0.83	0.45
IT25	-0.26	0.10	0.86	0.67	0.49
IT24	-0.49	0.10	0.88	0.82	0.49
IT11	-0.84	0.10	1.09	1.24	0.43
IT15	-1.02	0.11	0.92	0.97	0.50
IT8	-1.30	0.12	0.92	1.04	0.51
IT12	-1.31	0.12	0.89	0.88	0.49
IT7	-1.42	0.12	0.92	0.96	0.50
IT13	-1.48	0.12	0.92	0.81	0.52
IT14	-1.62	0.13	0.90	0.94	0.50
IT6	-1.64	0.13	1.00	1.34	0.45
IT10	-1.91	0.14	0.99	1.27	0.41
IT1	-2.03	0.14	1.04	1.41	0.40
IT5	-2.11	0.14	1.05	1.39	0.40
IT9	-2.11	0.14	0.82	0.64	0.51
IT4	-2.15	0.14	1.02	1.44	0.41
IT2	-2.69	0.16	0.82	0.94	0.41
IT3	-3.21	0.18	**0.52**	0.58	0.43

Nota. Tabla construida a partir de la salida 13.1 de Winsteps. Se han conservado los identificadores y el orden por dificultad. Los valores INFIT fuera del intervalo orientador 0,70–1,30 aparecen destacados en la columna respectiva.

Figura 7. *Mapa de personas versus ítems de la prueba DIALECT para sexto grado (confiabilidad de personas = 0,89).*

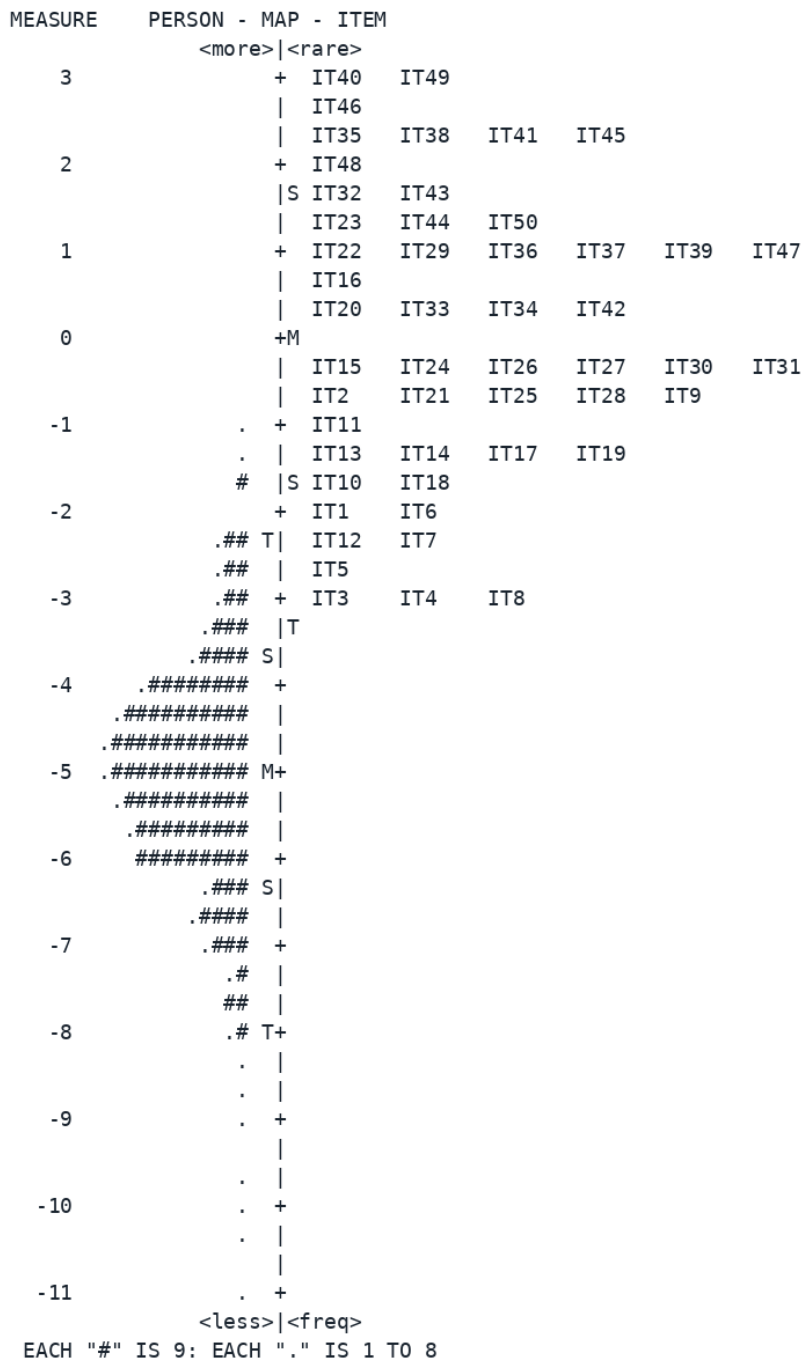


Tabla 3. *Dificultad, error estándar, INFIT, OUTFIT y correlación ítem-medida de los 50 ítems de sexto grado.*

Ítem	Dificultad (logits)	Error estándar	INFIT (MNSQ)	OUTFIT (MNSQ)	Correlación ítem–medida
IT49	3.14	0.09	0.95	0.92	0.45
IT40	2.99	0.09	0.98	1.09	0.42
IT46	2.68	0.09	1.10	1.14	0.32
IT41	2.43	0.08	1.08	1.15	0.35
IT45	2.29	0.08	1.01	1.03	0.41
IT35	2.23	0.08	0.94	0.94	0.49
IT38	2.22	0.08	1.03	1.07	0.41
IT48	1.98	0.08	0.96	0.95	0.46
IT32	1.78	0.08	1.16	1.25	0.33
IT43	1.58	0.08	0.96	0.96	0.44
IT44	1.46	0.08	0.99	0.98	0.41
IT50	1.42	0.09	1.01	0.96	0.38
IT23	1.31	0.07	1.32	1.51	0.23
IT36	1.16	0.08	0.89	0.79	0.52
IT39	1.16	0.08	1.14	1.31	0.27
IT22	1.02	0.08	1.04	1.05	0.44
IT29	1.01	0.08	0.88	0.80	0.54
IT37	0.99	0.08	0.96	0.89	0.44
IT47	0.96	0.09	1.03	1.04	0.37
IT16	0.74	0.08	0.90	0.85	0.54
IT42	0.48	0.09	0.89	0.83	0.45
IT33	0.40	0.08	0.90	0.81	0.47
IT20	0.38	0.08	1.01	1.01	0.44
IT34	0.30	0.09	1.06	1.18	0.31
IT30	-0.19	0.09	0.87	0.87	0.46
IT31	-0.28	0.10	0.93	0.86	0.40
IT15	-0.33	0.09	1.16	1.43	0.31
IT26	-0.37	0.10	0.86	0.64	0.49
IT27	-0.47	0.10	1.02	1.05	0.34
IT24	-0.48	0.10	0.88	0.79	0.47
IT28	-0.57	0.10	0.82	0.64	0.48
IT9	-0.64	0.10	1.06	1.09	0.38
IT2	-0.72	0.10	1.17	1.36	0.34
IT25	-0.75	0.11	0.92	0.75	0.41
IT21	-0.82	0.11	0.91	0.74	0.43
IT11	-1.16	0.11	1.08	1.51	0.31
IT13	-1.27	0.12	1.03	1.23	0.32
IT17	-1.33	0.12	0.85	0.60	0.44
IT14	-1.33	0.12	1.01	0.64	0.38
IT19	-1.44	0.13	0.92	0.95	0.36
IT10	-1.64	0.13	1.01	0.80	0.34
IT18	-1.83	0.14	0.87	0.63	0.38
IT1	-2.07	0.15	1.17	1.45	0.25
IT6	-2.16	0.15	1.11	1.58	0.25
IT7	-2.26	0.16	1.05	1.03	0.33
IT12	-2.39	0.17	0.93	0.72	0.28
IT5	-2.66	0.18	0.99	1.45	0.32
IT4	-2.87	0.19	0.83	1.15	0.32
IT3	-3.02	0.20	0.91	1.17	0.22
IT8	-3.04	0.20	0.72	0.85	0.27

Nota. Tabla construida a partir de la salida 13.1 de Winsteps. Se han conservado los identificadores y el orden por dificultad. El valor INFIT de IT23 está fuera del intervalo orientador 0,70–1,30.

Resultados del análisis con los puntajes en lexiles y niveles de desempeño

Los resultados que se describen a continuación corresponden a la muestra de **56 centros educativos** y **1.899 estudiantes**, 942 de tercer año y 957 de sexto año.

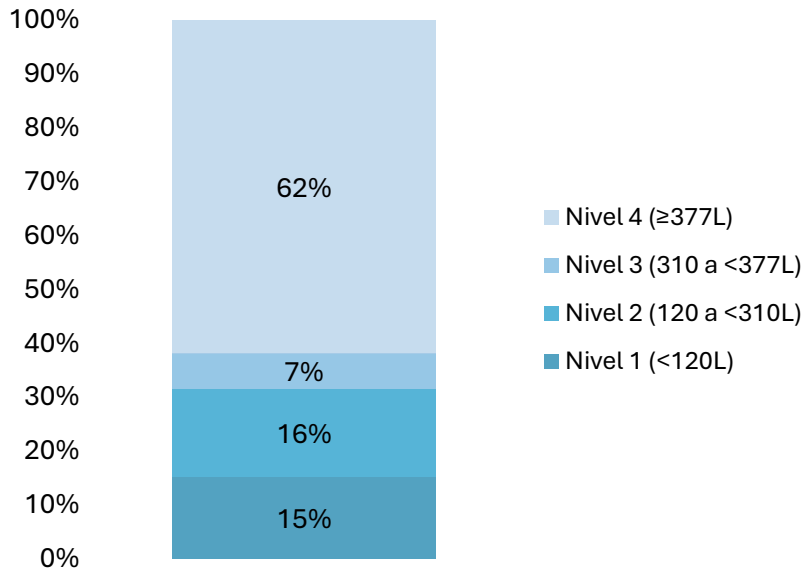
- **Tercer año**

Tal como se indicó previamente, para el nivel de tercer año se estableció como desempeño satisfactorio el Nivel 4 de la prueba DIALECT, correspondiente a una puntuación de 377 lexiles o más. A partir de esta categorización, se considera que las personas estudiantes de tercer año ubicadas en el Nivel 4 cuentan con las habilidades de comprensión lectora esperadas para su año educativo en el momento de la aplicación.

A nivel de estadísticos descriptivos, los resultados obtenidos para la muestra de 942 estudiantes de tercer año muestran una puntuación promedio de 434,99 lexiles, con una desviación estándar de 259,61, lo que refleja una alta variabilidad en el desempeño lector del estudiantado. Los puntajes oscilaron entre un mínimo de 0 lexiles y un máximo de 965 lexiles, lo que confirma la amplitud del rango de habilidades lectoras en la muestra.

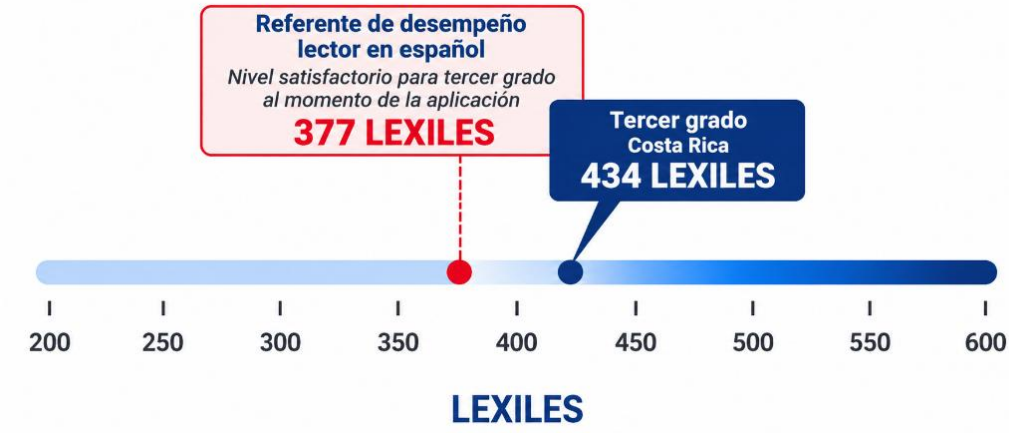
En cuanto a la distribución del estudiantado por niveles de desempeño, los resultados muestran que el **62% se ubicó en el Nivel 4**, correspondiente al desempeño esperado para tercer grado (≥ 377 Lexiles). El 38% restante se encuentra por debajo de este referente. Estos resultados indican que, aunque cerca de dos tercios del estudiantado alcanza o supera el nivel esperado, persiste un grupo importante que requiere fortalecer sus habilidades de comprensión lectora.

Figura 8. *Distribución de estudiantes tercer año, según niveles de desempeño (n=942)*



Al comparar los resultados obtenidos en tercer grado con los referentes externos de desempeño lector esperado para el idioma español, expresados en la escala Lexile y ajustados mediante interpolación lineal al momento de aplicación de la prueba, se observa que el estudiantado alcanzó un promedio de 434,99L, superando en aproximadamente 58L el referente de desempeño satisfactorio establecido en 377L. Este resultado indica que, en términos generales, el desempeño lector promedio se sitúa por encima del nivel de referencia esperado para el momento del curso lectivo en que se realizó la evaluación.

Figura 9. *Desempeño lector promedio del estudiantado costarricense de tercer año frente al referente externo en español ajustado al momento de la evaluación.*



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAi).

No obstante, el promedio general no refleja la heterogeneidad del desempeño lector del estudiantado. Si bien el 62% alcanzó el nivel satisfactorio según el referente externo utilizado, el 38% restante se ubicó por debajo de este umbral. Estos resultados evidencian la importancia de fortalecer las estrategias pedagógicas tempranas y sostenidas, con apoyos diferenciados que permitan atender las brechas identificadas y favorecer el desarrollo progresivo de la comprensión lectora.

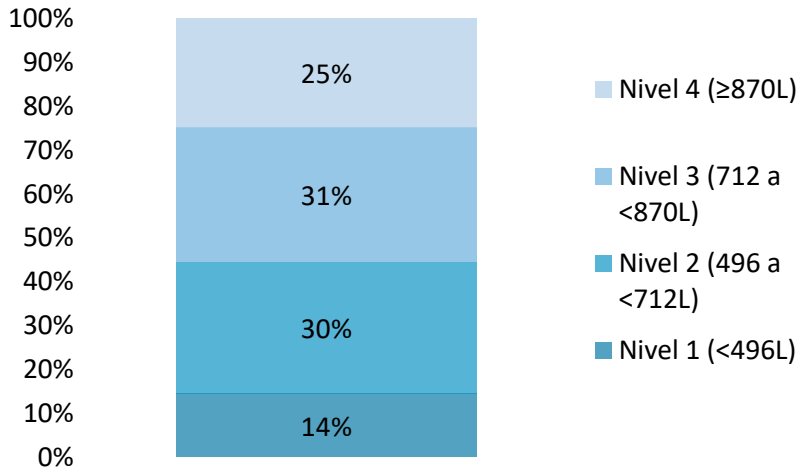
- **Sexto año**

Para sexto año también se estableció como desempeño satisfactorio el Nivel 4, correspondiente a una puntuación de 870 lexiles o más. A partir de esta categorización, se considera que las personas estudiantes ubicadas en el Nivel 4 cuentan con las habilidades de comprensión lectora esperadas para su año educativo.

A nivel de estadísticos descriptivos, los resultados obtenidos para la muestra de 957 estudiantes de sexto año muestran una puntuación promedio de 715,79 lexiles, con una desviación estándar de 227,01, lo que evidencia una variabilidad relativamente alta, pero menor a la de tercer año. Los puntajes oscilaron entre un mínimo de 66 lexiles y un máximo de 1291 lexiles, lo que confirma la amplitud del rango de habilidades lectoras presentes en la muestra evaluada.

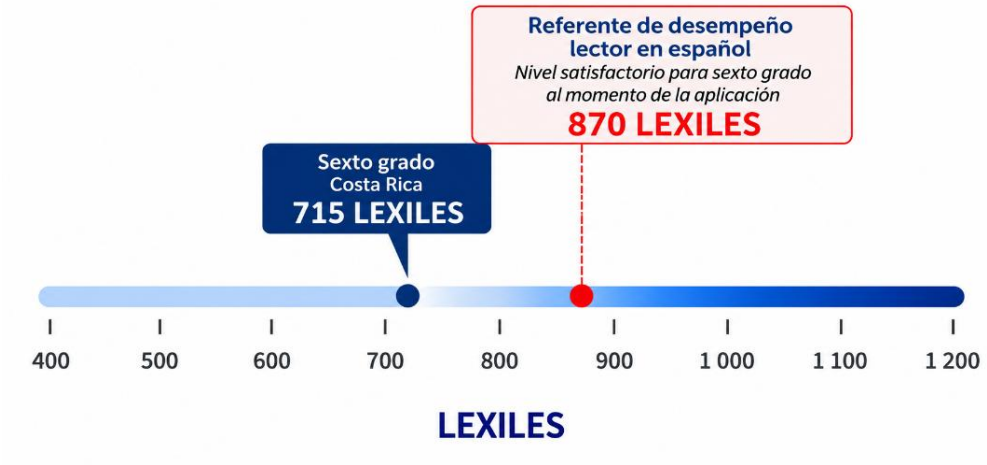
En cuanto a la distribución por niveles de desempeño, los resultados muestran que el 75% del estudiantado se encuentra por debajo del nivel esperado para sexto grado. Por su parte, únicamente el 25% alcanzó el Nivel 4 (≥ 870 Lexiles), correspondiente al desempeño satisfactorio para el momento de la evaluación. Estos resultados evidencian que tres de cada cuatro estudiantes aún no alcanzan el referente establecido para su grado escolar.

Figura 10. *Distribución de estudiantes sexto año, según niveles de desempeño (n=957)*



Al comparar los resultados obtenidos en sexto grado con los referentes externos de desempeño lector esperado para el idioma español, expresados en la escala Lexile y ajustados mediante interpolación lineal al momento de aplicación de la prueba, se observa que el estudiantado alcanzó un promedio de 715,79L, situándose aproximadamente 154L por debajo del referente de desempeño satisfactorio establecido en 870L. Esta diferencia evidencia una brecha relevante, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora mediante estrategias pedagógicas sostenidas y apoyos diferenciados que favorezcan la progresión del estudiantado.

Figura 11. *Desempeño lector promedio del estudiantado costarricense de sexto año frente al referente externo en español ajustado al momento de la evaluación.*



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAi).

Análisis comparativo según características de los centros educativos

Con el fin de profundizar en los resultados obtenidos, se realizó un análisis descriptivo adicional considerando la dependencia del centro educativo (público o privado), la ubicación geográfica (GAM y fuera de la GAM) y la provincia en que se ubica el colegio, para lo cual se realizaron pruebas t de Student para comparación de medias en muestras independientes, considerando un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$). En todos los contrastes analizados, las diferencias resultaron estadísticamente significativas.

Asimismo, se efectuó un análisis comparativo entre el Índice de Desarrollo Social (IDS) elaborado por MIDEPLAN (2023), indicador que estima las condiciones de desarrollo social de los territorios a partir de variables relacionadas con educación, salud, seguridad ciudadana, economía y participación social, y los promedios de lexiles obtenidos por centro educativo según nivel.

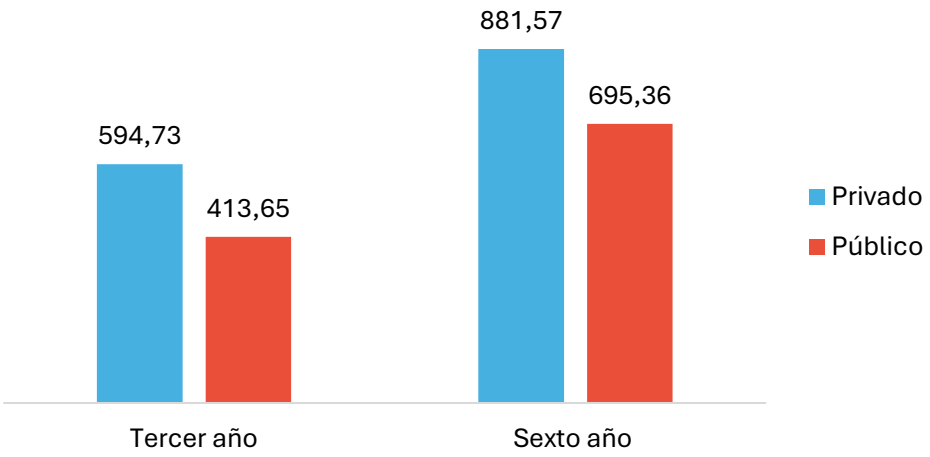
- **Según dependencia del centro educativo**

En tercer año se observan diferencias relevantes en el desempeño en comprensión lectora según el tipo de centro educativo. El estudiantado de centros privados (n=111) obtuvo un promedio de 594,73 Lexiles (DE=215,40), mientras que el de centros públicos (n=831) alcanzó un promedio de 413,65 Lexiles (DE=257,67). Esto representa una diferencia de 181,08 Lexiles a favor del estudiantado de centros privados ($d = 0,72$; $p < .001$). Asimismo, la mayor dispersión de los puntajes en los centros públicos evidencia una mayor heterogeneidad en los niveles de comprensión lectora dentro de este grupo.

En el caso de sexto año, también se observa una diferencia estadísticamente significativa. El estudiantado de centros privados (n=105) obtuvo 881,57 lexiles (DS=176,30), mientras que el de centros públicos (n=852) alcnzó 695,36 lexiles (DS=224,25). Estos resultados confirman nuevamente que el promedio de privados supera al de públicos, en este caso por 186,21 lexiles ($d = 0,85$; $p < .001$) y a su vez, que también hay mayor heterogeneidad en los resultados del estudiantado de instituciones públicas.

La **Figura 12** muestra los hallazgos mencionados anteriormente. Asimismo, los **Anexos 3 y 4** presentan la composición de la muestra por niveles de desempeño lector según dependencia.

Figura 12. *Distribución de los puntajes promedio en lexiles de los estudiantes, según año y dependencia del centro educativo*



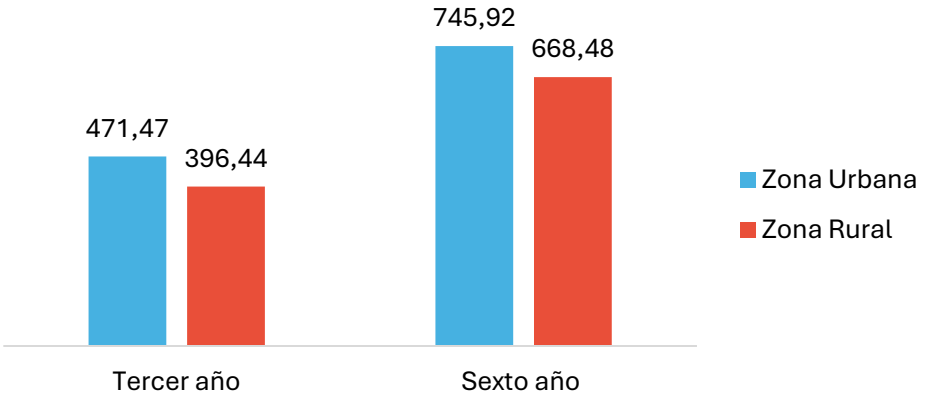
- **Según zona geográfica del centro educativo**

En tercer año, el estudiantado de centros ubicados en zona urbana (n=484) alcanzó una media de 471,47 Lexiles (DE=255,51), mientras que el de centros de zona rural (n=458) obtuvo una media de 396,44 Lexiles (DE=258,61). Esto representa una diferencia de 75,03 Lexiles a favor del estudiantado de centros urbanos (d=0.29, $p < .001$). Asimismo, la dispersión de los puntajes es similar en ambos grupos, lo que evidencia una variabilidad comparable en los niveles de comprensión lectora tanto en contextos urbanos como rurales.

En sexto año, la diferencia según zona geográfica se mantiene e incluso aumenta. El estudiantado de centros urbanos (n=512) obtuvo una media de 756,92 Lexiles (DE=221,85), frente a los 668,48 Lexiles (DE=223,88) alcanzados por el estudiantado de centros rurales (n=445). La diferencia asciende a 88,44 Lexiles a favor de los centros urbanos (d=0.40, $p < .001$). Al igual que en tercer año, las desviaciones estándar son muy similares entre ambos grupos, lo que indica niveles comparables de heterogeneidad interna.

En conjunto, los resultados muestran una brecha consistente asociada con la zona de ubicación del centro educativo, con un desempeño promedio superior del estudiantado de contextos urbanos en ambos niveles analizados. Además, la diferencia es mayor en sexto año que en tercero. La **Figura 13** ilustra estos resultados y los **Anexos 3 y 4** presentan el detalle por niveles de desempeño.

Figura 13. *Distribución de los puntajes en lexiles de los estudiantes, según año y zona geográfica*

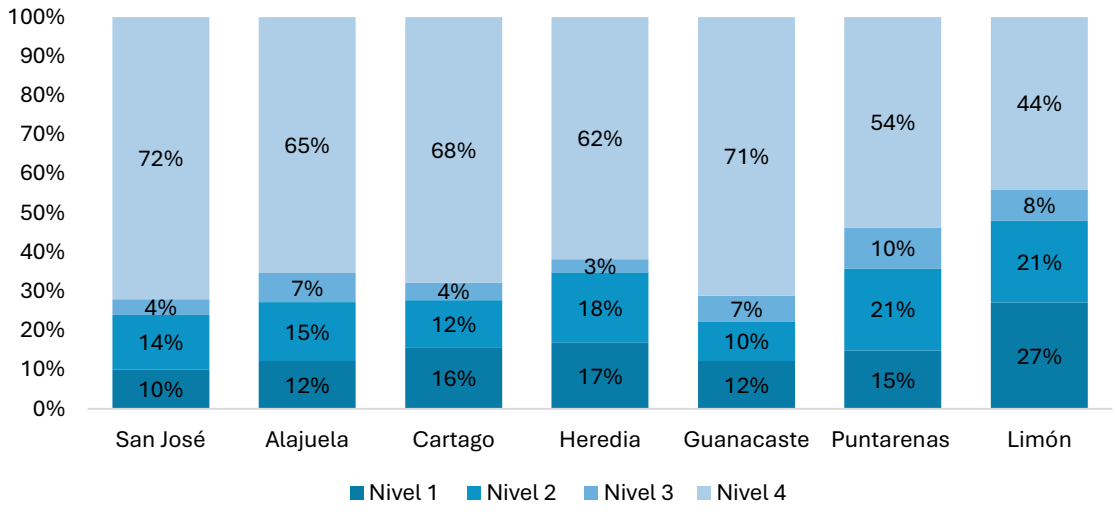


- **Según provincia del centro educativo**

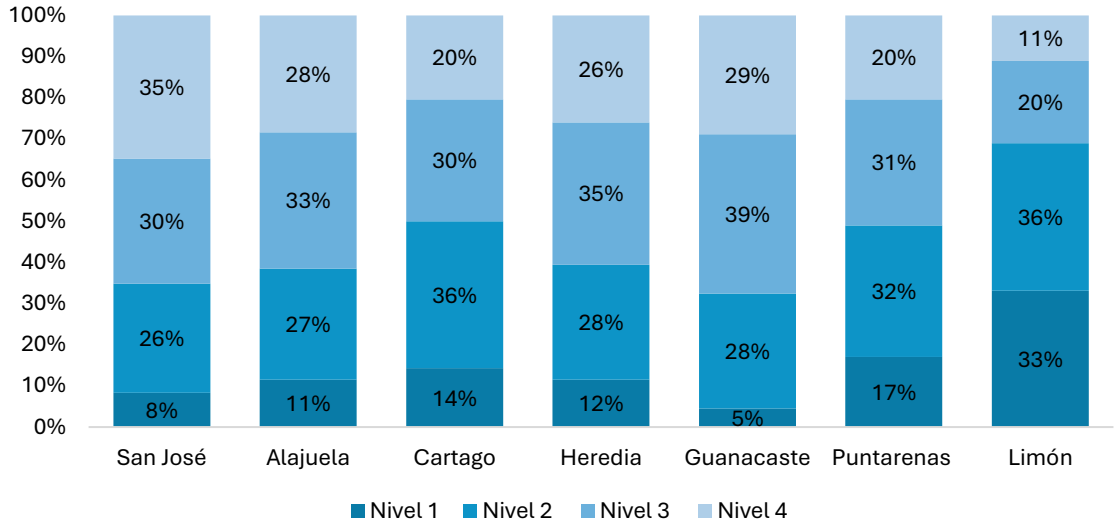
El análisis por provincia permite profundizar en las diferencias territoriales. En tercer año, las provincias de la GAM son aquellas que presentan mejores resultados, es decir, San José, Heredia, Alajuela y Cartago. Por el contrario, Limón registra el promedio más bajo. En el caso de sexto grado, **San José** mantiene el promedio más alto, mientras que **Limón** vuelve a presentar el desempeño promedio más reducido. La **Figura 14** muestra los resultados por provincia, según los niveles de desempeño logrados.

Figura 14. *Distribución de estudiantes, según niveles de desempeño y provincia*

- **Tercer año**



- **Sexto año**



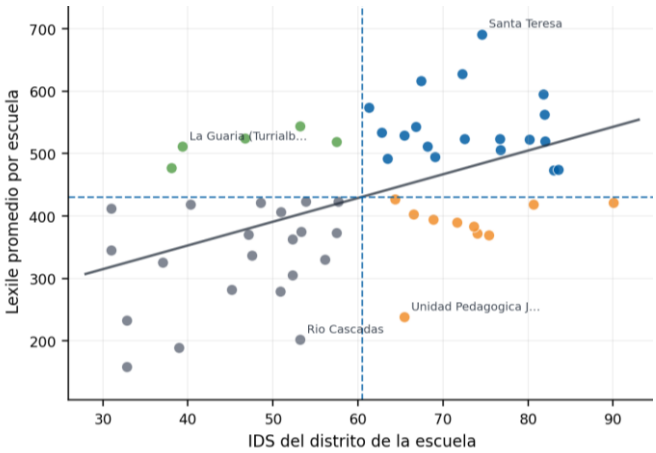
Nota. En sexto año, el promedio relativamente alto observado en Guanacaste debe interpretarse con cautela, considerando el tamaño de la muestra y el procedimiento de selección aleatoria de los centros educativos. Es posible que, por efecto del azar, hayan quedado seleccionadas escuelas cuyo rendimiento en comprensión lectora sea relativamente superior al promedio de la provincia. Esta posibilidad deberá considerarse en la interpretación de los hallazgos y podría examinarse con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Según Índice de Desarrollo Social (IDS)

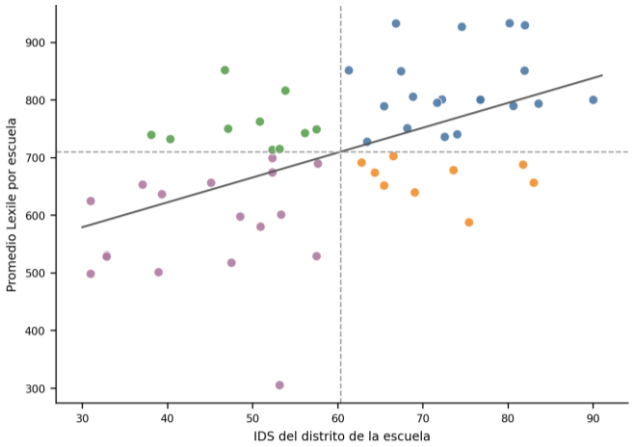
Según el IDS asociado al distrito donde se ubica cada centro educativo, se identificó una **asociación estadísticamente significativa** entre este indicador y el promedio de lexiles obtenido por cada centro educativo en ambos niveles analizados. Como se observa en la **Figura 15**, existe una tendencia general que indica que a mayor IDS, mayores promedios de Lexile, lo que sugiere que las condiciones socioeducativas del entorno territorial se relacionan con las oportunidades de desarrollo de habilidades lectoras del estudiantado.

Figura 15. *Relación entre IDS y promedio de desempeño en comprensión lectora por centro educativo, según año educativo*

Tercer año *(n=55 escuelas)*



Sexto año
(n=56 escuelas)



No obstante, esta relación **no es determinista**. Se identifican centros que se apartan de la tendencia, lo que evidencia que, además del contexto socioeconómico, intervienen factores escolares, pedagógicos e institucionales que pueden potenciar o limitar el desarrollo de la comprensión lectora.

A partir de esta relación se identifican diferentes cuadrantes de análisis, los cuales permiten una interpretación pedagógica diferenciada (**Figura 16**).

Figura 16. *Descripción pedagógica para cuadrantes sobre la relación entre IDS y promedio de desempeño en comprensión lectora por centro educativo*

Bajo IDS + alto desempeño
Resiliencia pedagógica
Escuelas que superan lo esperable para su contexto.
Tercero: 5 | Sexto: 10

Alto IDS + alto desempeño
Ventaja acumulada
Condiciones favorables acompañadas de alto rendimiento lector.
Tercero: 19 | Sexto: 20

Bajo IDS + bajo desempeño
Doble vulnerabilidad
Contexto desfavorable y bajo desempeño lector. Atención prioritaria.
Tercero: 21 | Sexto: 17

Alto IDS + bajo desempeño
Potencial no aprovechado
Contexto territorial favorable, pero resultados lectores bajos.
Tercero: 10 | Sexto: 9

Por un lado, los centros educativos con alto IDS y alto desempeño reflejan condiciones favorables acompañadas de prácticas pedagógicas efectivas, mientras que aquellos con bajo IDS y alto desempeño evidencian que factores escolares (como el liderazgo pedagógico, las altas expectativas y las estrategias didácticas) pueden compensar contextos adversos. En contraste, los colegios con alto IDS y bajo desempeño sugieren un potencial pedagógico no aprovechado, y aquellos con bajo IDS y bajo desempeño muestran una doble condición de vulnerabilidad que demanda atención prioritaria.

Este análisis permite orientar la toma de decisiones educativas, identificando centros que requieren apoyo prioritario y aquellos cuyas prácticas podrían constituir referentes para la mejora del sistema. Asimismo, aporta evidencia para diseñar estrategias diferenciadas, fortalecer el acompañamiento pedagógico y promover el intercambio de buenas prácticas, contribuyendo así al desarrollo equitativo de la comprensión lectora.

Comparación entre los niveles de comprensión lectora y la complejidad de los textos

Con el propósito de complementar los resultados obtenidos mediante la prueba DIALECT y profundizar en el análisis del grado de correspondencia entre la competencia lectora del estudiantado y los materiales utilizados en el aula, se estimó la dificultad de una muestra de 13 textos. De estos, seis correspondían a tercer grado y siete a sexto grado. Los textos analizados fueron seleccionados a partir de una consulta realizada a docentes durante la aplicación, donde se mencionaron textos que están dentro de las recomendaciones del MEP y otros materiales empleados habitualmente en sus clases.

La selección final representa la información aportada por 39 de los 56 centros educativos participantes. Se priorizaron los textos mencionados con mayor frecuencia y aquellos que pudieron ser identificados con suficiente precisión para realizar la estimación de su complejidad lectora.

En los 17 centros restantes no fue posible incorporar los materiales reportados al análisis debido a distintas limitaciones en la información suministrada. Entre ellas, se identificaron las siguientes:

- Respuestas generales que no permitían identificar un texto específico, como “cuentos cortos”, “poesías”, “leyendas”, “textos de interés del estudiantado” o “los establecidos por el MEP”.
- Referencias a tipos de materiales, en lugar de obras concretas, como afiches, panfletos, manuales y fotocopias.
- Textos mencionados únicamente por un centro educativo, como *El Chajá* o *El Zapatero*, cuya baja frecuencia de uso limitaba su pertinencia para el análisis comparativo.
- Uso exclusivo de libros de texto didácticos de editoriales comerciales, entre ellas Morpho y Santillana, sin especificar con claridad el título, la edición o el fragmento utilizado.

En consecuencia, el análisis se concentró en aquellos textos que contaban con información suficiente para su correcta identificación y que, por su frecuencia de mención, permitían aproximarse de mejor manera a los materiales de lectura utilizados en una proporción relevante de los centros educativos participantes. En la siguiente tabla se puede observar el detalle de los textos incluidos en el análisis:

Tabla 4. *Textos analizados según su frecuencia de utilización por docentes, según nivel*

Nivel	Condición del texto	Título del texto	Número de escuelas que lo reportaron
Tercero	Recomendados por el MEP para el ciclo correspondiente	A veces quisiera ser un tigre	4
		El elefante corazón de pájaro	3
		La polilla del baúl	3
	No identificados como recomendación específica del MEP, pero reportados por el personal docente	Caperucita roja	6
		Los tres cerditos	4
		La tortuga y la liebre	3
Sexto	Recomendados por el MEP para el ciclo correspondiente	El Principito	23
		Pantalones cortos	13
		Verano de colores	7
		Cuentos de mi tía Panchita	5
		Pantalones largos	4
		Matilda	3
	No identificados como recomendación específica del MEP, pero reportados por el personal docente	Cocorí	3

Para el análisis de los textos, se utilizó el software Text Analyzer, tal y como se mencionó en el apartado de análisis. Se realizó extrayendo una muestra de texto dentro de cada texto, específicamente una muestra de 500 palabras al inicio, a la mitad y al final. En aquellos textos más cortos se buscó analizar un mínimo de 1500 palabras o en su efecto todo el documento según la extensión que tuviera.

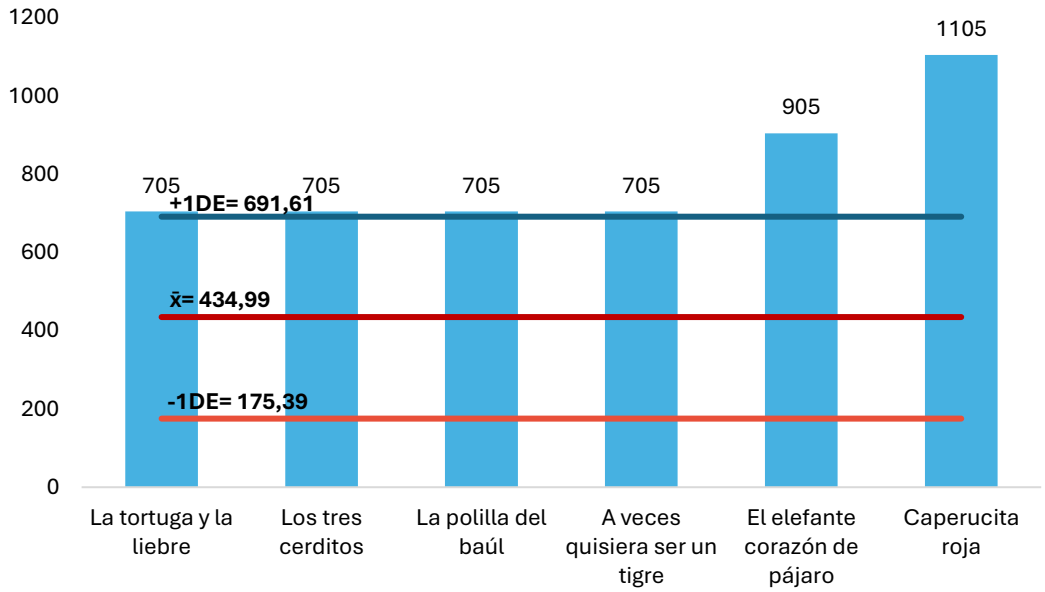
El objetivo de estos análisis es identificar posibles desajustes entre la complejidad de los materiales y las competencias lectoras del estudiantado, así como detectar oportunidades de adecuación pedagógica y generar orientaciones para la toma de decisiones curriculares fundamentadas en evidencia.

- ## Tercer año

Al comparar el promedio de desempeño lector obtenido por las personas estudiantes de tercer año (434,99 lexiles) y su rango de variabilidad (±1 DS= 259,61) -intervalo en el que se concentra la mayoría del estudiantado- con los puntos medios del rango de dificultad en lexiles de los textos analizados (ver **Figura 17**) se observa que existe una distancia importante entre el nivel promedio de comprensión lectora del estudiantado de tercer año (434,99 Lexiles) y la complejidad de los textos analizados. Cuatro de los seis textos presentan una medida de 705 Lexiles, ubicándose incluso ligeramente por encima del límite superior correspondiente a una desviación estándar sobre la media (691,61 Lexiles). La

distancia es aún mayor en los textos *El elefante corazón de pájaro* (905 Lexiles) y *Caperucita roja* (1105 Lexiles).

Figura 17. *Comparación entre el promedio lector de tercer año (±1 DS) con la complejidad de una muestra de textos utilizados en dicho nivel*

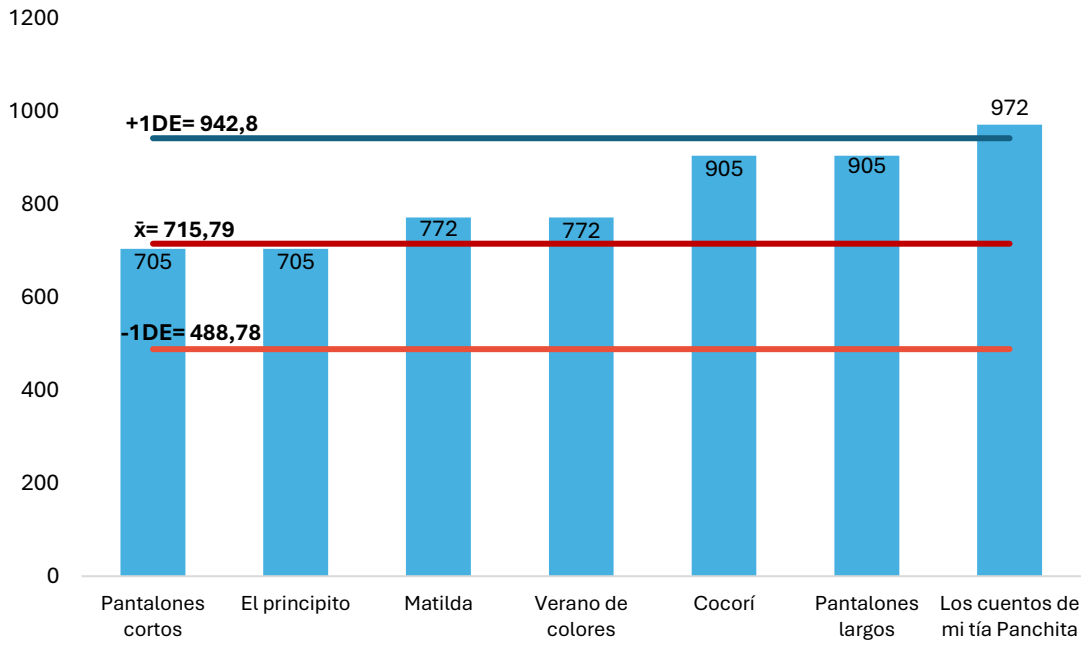


Estos resultados evidencian un posible desajuste entre la habilidad lectora del estudiantado y la complejidad de los textos utilizados en este nivel educativo. Particularmente, para quienes presentan desempeños cercanos o inferiores al promedio, la lectura autónoma de estos materiales podría implicar una demanda considerablemente superior a su nivel de habilidad. Esto no supone que los textos de mayor complejidad deban excluirse de los procesos de enseñanza, sino que su utilización puede requerir una mayor mediación pedagógica, andamiaje y acompañamiento docente para favorecer su comprensión.

- ## Sexto año de secundaria

En sexto año, considerando el promedio de desempeño lector obtenido (715,79 lexiles) y su rango de variabilidad (±1 DS= 227,01) en comparación con los puntos medios del rango de lexiles de los textos analizados, se observa que este grupo se ubica en un promedio similar o cercano a varias de las obras contempladas. *Pantalones cortos* y *El principito*, ambos con 705 Lexiles, se ubican prácticamente en el nivel de habilidad del lector promedio, mientras que *Matilda* y *Verano de colores* (772 Lexiles) presentan una complejidad ligeramente superior (ver **Figura 18**).

Figura 18. *Comparación entre el promedio lector de sexto año (±1 DS) con la complejidad de una muestra de textos utilizados en dicho nivel*



En contraste, *Cocorí* y *Pantalones largos*, con 905 Lexiles, se encuentran considerablemente por encima del promedio, aunque dentro del límite correspondiente a una desviación estándar sobre la media (942,8 Lexiles). Por su parte, *Los cuentos de mi tía Panchita* (972 Lexiles) supera este límite, constituyéndose en el texto de mayor complejidad de la muestra analizada.

En conjunto, los resultados muestran una mayor correspondencia entre la habilidad lectora promedio y la complejidad de algunos de los textos utilizados en sexto año. Sin embargo, también evidencian diferencias importantes según la obra seleccionada. Los textos de mayor complejidad podrían representar una demanda considerable para una proporción del estudiantado, particularmente para quienes presentan niveles de desempeño inferiores al promedio, por lo que su abordaje puede requerir estrategias de mediación, andamiaje y acompañamiento docente que favorezcan su comprensión.

Conclusiones

El presente estudio evidencia que las diferencias en comprensión lectora están presentes desde la educación primaria y que, más que responder a una situación homogénea de rezago, configuran un escenario caracterizado por una marcada diversidad de habilidades lectoras. En una misma etapa educativa coexisten estudiantes que alcanzan o superan los referentes esperados con otros que todavía requieren fortalecer habilidades fundamentales de comprensión. Esta diversidad constituye uno de los principales desafíos pedagógicos identificados, pues cuestiona la pertinencia de respuestas uniformes y refuerza la necesidad de reconocer distintos puntos de partida y ritmos de progresión lectora.

Los resultados también permiten advertir que el avance a través de los grados escolares no necesariamente implica que las brechas lectoras hayan sido superadas. En tercer grado, el promedio supera el referente satisfactorio ajustado al momento de la aplicación y cerca de dos terceras partes del estudiantado alcanzan este nivel; sin embargo, permanece un grupo importante por debajo del referente. La situación resulta más crítica en sexto grado, donde el promedio se encuentra por debajo del referente ajustado y únicamente alrededor de una cuarta parte del estudiantado alcanza el nivel satisfactorio. Esto sugiere que las dificultades que no son atendidas oportunamente pueden acompañar al estudiantado durante su trayectoria escolar y coexistir con demandas lectoras progresivamente más complejas. En este sentido, la primaria constituye una etapa decisiva no solo para desarrollar la comprensión lectora, sino también para detectar y atender tempranamente trayectorias de aprendizaje que comienzan a distanciarse de lo esperado.

Un segundo hallazgo central es que las diferencias en comprensión lectora no se distribuyen aleatoriamente entre la población estudiantil. Las brechas asociadas con la dependencia del centro, la zona geográfica y las condiciones de desarrollo social muestran que las oportunidades para desarrollar las habilidades lectoras están vinculadas con contextos educativos y territoriales diferenciados. Su presencia en ambos grados resulta particularmente relevante, pues indica que algunas desigualdades educativas ya son visibles durante la primaria y podrían consolidarse posteriormente si no existen mecanismos capaces de compensarlas.

Sin embargo, el contexto no constituye un destino educativo. La relación entre el IDS y el desempeño lector muestra una tendencia consistente, pero también revela centros que se apartan de ella en ambas direcciones. Esta variabilidad constituye un hallazgo relevante porque sugiere que, aun bajo condiciones territoriales semejantes, los resultados educativos pueden diferir. Por tanto, las condiciones socioeconómicas ayudan a comprender las oportunidades y restricciones en las que ocurre el aprendizaje, pero no son suficientes para explicarlo. Esto abre una línea de análisis particularmente valiosa sobre el papel que pueden desempeñar las prácticas de enseñanza, el liderazgo pedagógico, las expectativas de aprendizaje, el acompañamiento docente y otras características institucionales en la capacidad de las escuelas para mitigar o profundizar las desigualdades de origen.

Desde esta perspectiva, los centros que logran desempeños favorables en contextos de menor desarrollo social adquieren especial relevancia. Más que ser considerados únicamente como excepciones estadísticas, pueden constituir casos estratégicos para comprender qué condiciones escolares favorecen el aprendizaje en contextos adversos. De manera complementaria, la coincidencia entre condiciones territoriales desfavorables y bajo desempeño permite identificar situaciones de mayor vulnerabilidad en las que podría justificarse una intervención prioritaria. El valor del análisis territorial radica, por tanto, no solo en describir dónde existen brechas, sino en contribuir a diferenciar las respuestas que requiere cada contexto.

Otro hallazgo de particular importancia se relaciona con la correspondencia entre la habilidad del lector y la complejidad de los materiales. El contraste entre tercero y sexto año sugiere que esta relación no es igualmente favorable a lo largo de la primaria. En tercer año

se observa un desajuste más pronunciado entre las habilidades lectoras y los textos analizados, mientras que en sexto existe una mayor correspondencia con parte de las obras utilizadas, aunque persisten materiales considerablemente más complejos para una proporción del estudiantado.

Este resultado adquiere mayor relevancia cuando se considera conjuntamente con la heterogeneidad encontrada dentro de cada grado. Hablar de un texto "adecuado para tercer año" o "adecuado para sexto año" puede resultar insuficiente cuando dentro de una misma aula existen diferencias amplias en las habilidades de comprensión. La correspondencia entre lector y texto no puede establecerse únicamente a partir del grado escolar, sino que requiere considerar el nivel de habilidad del estudiantado y las condiciones pedagógicas en las que se aborda la lectura.

En este sentido, una mayor complejidad textual no debe interpretarse necesariamente como un problema. Los textos que se encuentran por encima del nivel de lectura autónoma pueden constituir oportunidades para ampliar vocabulario, desarrollar inferencias y avanzar hacia formas más complejas de comprensión, siempre que exista una mediación acorde con las demandas que plantean. El riesgo surge cuando la distancia entre las habilidades del lector y la complejidad del material no es reconocida ni acompañada pedagógicamente, particularmente en el caso del estudiantado que presenta niveles inferiores de desempeño.

Por ello, además de la mediación docente, adquieren relevancia estrategias como la lectura colaborativa, el trabajo en grupos con niveles diversos, la discusión conjunta de los textos y otras formas de aprendizaje entre pares que permitan que el estudiantado construya significados, explicite sus razonamientos y se apoye mutuamente durante la comprensión. La selección de textos y la organización de experiencias de lectura que combinen mediación docente e interacción entre pares constituyen, por tanto, componentes inseparables de una enseñanza de la lectura que aspire simultáneamente a ser desafiante y accesible.

Una contribución distintiva de DIALECT es que el resultado de comprensión lectora no queda reducido a un puntaje o a una categoría de desempeño. Al expresarse en la escala Lexile, la habilidad estimada de cada estudiante puede contrastarse con la complejidad de los textos medida en esa misma escala. Esta correspondencia texto-lector permite identificar materiales adecuados para la lectura relativamente autónoma, reconocer cuándo un texto puede representar un desafío alcanzable con apoyos y advertir situaciones en que la distancia es tan amplia que exige mediación más intensiva. Así, el diagnóstico ofrece información directamente aprovechable para seleccionar y secuenciar lecturas, diversificar actividades y planificar apoyos, sin depender exclusivamente del grado escolar.

Este potencial pedagógico se relaciona con la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky: la enseñanza puede proponer retos que el estudiantado todavía no resuelve plenamente de manera independiente, pero que logra abordar con acompañamiento docente y colaboración entre pares. La comparación de medidas Lexile proporciona un criterio objetivo para anticipar la exigencia lingüística de los textos y graduar esos retos; sin embargo, no determina por sí sola la Zona de Desarrollo Próximo, pues también intervienen los conocimientos previos, los propósitos de lectura y la calidad de la mediación. Su mayor

valor, por tanto, consiste en facilitar decisiones pedagógicas fundamentadas y ajustables a las respuestas efectivas de cada estudiante.

La utilización de una métrica de reconocimiento internacional constituye, además, un aporte estratégico para la evaluación educativa. Permite situar descriptivamente los resultados costarricenses frente a referentes de otros sistemas y facilita la construcción de series comparables entre grados, grupos y aplicaciones sucesivas, siempre que se verifique la equivalencia técnica de las mediciones y se mantengan procedimientos consistentes. Estas comparaciones ofrecen perspectivas que los porcentajes de acierto de pruebas distintas no proporcionan, pero deben interpretarse con cautela: compartir una escala no equivale a compartir currículo, oportunidades de aprendizaje ni estándares nacionales de desempeño.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la educación primaria representa una ventana estratégica para prevenir la acumulación de brechas lectoras. A diferencia de etapas posteriores, en las que las dificultades pueden encontrarse más consolidadas y afectar el acceso a aprendizajes cada vez más especializados, la identificación temprana de distintos niveles de comprensión ofrece mayores posibilidades para modificar las trayectorias de aprendizaje. Esto implica desplazar el énfasis desde una lógica centrada únicamente en determinar quién alcanza o no un referente hacia otra que utilice esa información para organizar oportunidades de aprendizaje acordes con la diversidad presente en el aula.

Finalmente, los hallazgos respaldan la conveniencia de aprovechar de manera sostenida el potencial diagnóstico y pedagógico de DIALECT, junto con la escala Lexile, para vincular la evaluación con la mejora de la enseñanza. Su contribución reside en ofrecer un lenguaje común para describir la habilidad lectora y la dificultad de los textos, orientar la mediación dentro de una perspectiva de aprendizaje progresivo y contextualizar los resultados mediante referentes externos. Para que ese potencial se concrete es indispensable complementar las medidas con información sobre el contexto, las prácticas de aula y las necesidades individuales, así como mantener la revisión de la calidad psicométrica y de la adecuación de los ítems a las poblaciones evaluadas. La evaluación cobra así su mayor sentido cuando los resultados se devuelven a los centros educativos, se traducen en decisiones pedagógicas verificables y se utilizan para valorar la efectividad de las intervenciones.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la comprensión lectora en la educación primaria, reconociendo su importancia para el desarrollo de los aprendizajes y la continuidad de las trayectorias educativas.

1. Enseñanza y mediación pedagógica

- **Fortalecer la enseñanza explícita, sistemática y transversal de la comprensión lectora desde los primeros años de primaria.** Incorporar estrategias de comprensión lectora de manera planificada y continua, tanto en Español como en las demás asignaturas, considerando las características de los textos y las demandas de

comprensión propias de cada área del conocimiento. Priorizar la atención temprana de las dificultades para favorecer el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras.

- **Identificar oportunamente las necesidades lectoras y diferenciar los apoyos pedagógicos.** Utilizar los resultados diagnósticos para reconocer los distintos niveles de desempeño presentes en el aula y organizar agrupamientos flexibles, estrategias de aprendizaje colaborativo, apoyos intensivos y seguimiento individualizado para quienes lo requieran. Asimismo, ofrecer oportunidades de profundización y lectura desafiante al estudiantado con habilidades más avanzadas, manteniendo altas expectativas de aprendizaje para todos.
- **Incorporar estrategias sistemáticas de andamiaje para la comprensión lectora.** Fortalecer prácticas como la activación de conocimientos previos, la prelectura guiada, el modelado de estrategias de comprensión, la enseñanza explícita del vocabulario, la formulación de inferencias, la integración de información, la segmentación de textos y la lectura acompañada. Ajustar la intensidad de estos apoyos según las necesidades del estudiantado y las demandas de los materiales utilizados.
- **Revisar y actualizar la selección y secuenciación de textos recomendados para primaria.** Considerar conjuntamente las habilidades lectoras del estudiantado y la complejidad de los materiales, utilizando la medida Lexile como criterio orientador, junto con los propósitos curriculares, el género literario, el contenido, los conocimientos previos y el interés lector. Organizar recorridos de complejidad progresiva y complementar los textos más exigentes con materiales alternativos, fragmentos seleccionados y apoyos pedagógicos que faciliten su comprensión, sin excluir automáticamente obras de valor literario o curricular.
- **Fortalecer la mediación pedagógica en los primeros años de primaria.** Prestar especial atención a la correspondencia entre las habilidades lectoras del estudiantado y la complejidad de los textos utilizados en tercer grado, donde el estudio identificó un desajuste importante entre ambas medidas. Promover estrategias de lectura guiada y acompañamiento que permitan abordar textos desafiantes y avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía lectora.

2. Formación docente y fortalecimiento institucional

- **Fortalecer la formación inicial y continua del personal docente.** Promover procesos de formación en enseñanza explícita de la comprensión lectora, evaluación diagnóstica, mediación diferenciada, andamiaje lector y selección de materiales según su complejidad. La formación continua debe incorporar experiencias prácticas de modelaje, observación de clases, retroalimentación y mecanismos de evaluación de los aprendizajes alcanzados por las personas participantes.
- **Reforzar la supervisión y el acompañamiento pedagógico en los centros educativos.** Fortalecer el liderazgo de las direcciones, las supervisiones de circuito y las asesorías regionales y nacionales para dar seguimiento a la implementación

curricular, promover la enseñanza explícita de la comprensión lectora y verificar que los resultados diagnósticos se traduzcan en estrategias de apoyo y mejora de los aprendizajes.

- **Promover comunidades profesionales de aprendizaje e intercambio de buenas prácticas docentes.** Generar espacios de colaboración entre docentes y centros educativos para analizar resultados, compartir estrategias de mediación y sistematizar experiencias prometedoras. Prestar especial atención a instituciones que alcanzan desempeños favorables en contextos de menor desarrollo social, con el propósito de comprender las prácticas que podrían estar contribuyendo a dichos resultados y valorar su aplicación en otros contextos.
- **Priorizar recursos y apoyos en centros y territorios con mayores necesidades educativas.** Fortalecer el acompañamiento pedagógico, la disponibilidad de materiales y la asignación diferenciada de recursos en centros públicos, rurales y territorios con mayores dificultades lectoras. Incorporar información contextual, como el Índice de Desarrollo Social (IDS), junto con los resultados de aprendizaje, para orientar las prioridades de intervención, reconociendo que las condiciones socioeconómicas no determinan por sí solas el desempeño lector.
- **Fortalecer la calidad de la formación inicial docente mediante mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad.** Promover una iniciativa legislativa que permita valorar la implementación progresiva y establecer mecanismos de verificación del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR) en universidades públicas y privadas, con especial atención a las competencias para la enseñanza de la lectoescritura y la comprensión lectora, respetando la autonomía universitaria y las competencias de los organismos reguladores y acreditadores.

3. Familias, acceso a libros y cultura de lectura

- **Promover la lectura compartida y en voz alta desde edades tempranas.** Impulsar acciones de orientación a madres, padres y personas cuidadoras para favorecer experiencias frecuentes de lectura en el hogar, acompañadas de conversaciones sobre personajes, acontecimientos e ideas, así como preguntas que estimulen la comprensión y la reflexión. Estas prácticas deben promoverse de manera accesible y respetuosa de las distintas condiciones familiares.
- **Fortalecer los espacios de lectura familiar y comunitaria.** Promover iniciativas desde los centros educativos, las bibliotecas públicas y las comunidades que faciliten momentos de lectura compartida, círculos de cuentos, actividades intergeneracionales y otras experiencias que favorezcan el interés por los libros y el desarrollo de hábitos lectores.
- **Impulsar una estrategia nacional de fomento de la lectura y acceso equitativo a libros.** Fortalecer las bibliotecas escolares, públicas, móviles y comunitarias, los sistemas de préstamo y los recursos digitales accesibles, mediante alianzas entre el

MEP, las universidades, los gobiernos locales, las organizaciones sociales y otros actores educativos. Priorizar la disponibilidad de materiales diversos y pertinentes para las distintas edades, intereses y niveles de desarrollo lector, especialmente en comunidades con mayores limitaciones de acceso.

- **Revisar y fortalecer los incentivos fiscales y económicos para los libros.** Promover, desde la Asamblea Legislativa y las instituciones competentes, la revisión de las exoneraciones existentes y la valoración de medidas complementarias que faciliten la producción, circulación y acceso a libros a precios asequibles para las familias.

4. Articulación interinstitucional y continuidad educativa

- **Fortalecer la continuidad de la enseñanza y el acompañamiento lector entre los distintos ciclos educativos.** Promover mecanismos de coordinación entre los ciclos de primaria y la transición hacia secundaria, que permitan compartir información relevante sobre las habilidades lectoras, dar continuidad a los apoyos pedagógicos y prevenir que las dificultades identificadas en los primeros años permanezcan sin atención durante etapas posteriores.
- **Promover una red nacional de cooperación para el fortalecimiento de la comprensión lectora.** Articular los esfuerzos del MEP, las universidades, las instituciones de investigación, las bibliotecas y las organizaciones sociales para coordinar iniciativas de diagnóstico, formación, intervención y evaluación, favoreciendo el intercambio de conocimientos, la optimización de recursos y el desarrollo de propuestas educativas consistentes a lo largo de la trayectoria educativa.

5. Evaluación, seguimiento y política educativa

A partir de los resultados de DIALECT, se recomienda avanzar hacia un sistema nacional de evaluación y seguimiento de la comprensión lectora, que permita pasar de diagnósticos aislados a un proceso continuo de generación y utilización de evidencia para la mejora educativa. Este sistema debe prestar especial atención a la identificación temprana de las necesidades lectoras, el seguimiento de las brechas y la evaluación de las acciones implementadas para fortalecer los aprendizajes.

- **Crear un Sistema Nacional de Evaluación y Seguimiento de la Comprensión Lectora.** Institucionalizar, en articulación con el MEP, las universidades públicas y otras instancias pertinentes, un sistema que integre mediciones periódicas, devolución formativa de resultados y seguimiento del desempeño lector. Se recomienda realizar evaluaciones con muestras probabilísticas representativas en grados estratégicos de primaria y secundaria, al menos cada tres años, sin sustituir las evaluaciones formativas desarrolladas en los centros educativos.
- **Retomar y actualizar el Proyecto de Estándares Educativos y Niveles de Desempeño 2020–2022.** Recuperar los avances desarrollados por el MEP para establecer estándares nacionales de aprendizaje y descriptores progresivos de

comprensión lectora por grado y ciclo, articulando el currículo, la enseñanza, la evaluación en el aula y las pruebas nacionales. Estos referentes deberán construirse mediante procesos de validación propios y no confundirse con los rangos de la escala Lexile.

- **Garantizar mediciones técnicamente válidas y comparables en el tiempo.** Utilizar Lexile u otra métrica común con evidencia de validez y precisión para los usos previstos, manteniendo procedimientos de aplicación estandarizados, instrumentos vinculados a una escala común y documentación técnica que permita comparar resultados entre aplicaciones. Cualquier modificación de instrumentos, escalas o puntos de corte deberá validarse antes de interpretar tendencias.
- **Monitorear los niveles de desempeño y las brechas educativas, más allá de los promedios.** Analizar la distribución de las habilidades lectoras, los porcentajes por nivel de desempeño y las diferencias según dependencia administrativa, territorio y condiciones socioeducativas. Incorporar medidas de dispersión e incertidumbre estadística que permitan interpretar adecuadamente los resultados, con especial atención a las diferencias entre centros públicos y privados y entre zonas urbanas y rurales.
- **Evaluar e identificar buenas prácticas docentes y la efectividad de las intervenciones educativas.** Desarrollar estudios que permitan identificar y sistematizar prácticas pedagógicas prometedoras, especialmente en centros que obtienen resultados favorables en contextos adversos. Asimismo, evaluar rigurosamente la implementación y los resultados de las estrategias de enseñanza y mediación lectora, utilizando diseños que permitan valorar su efectividad y orientar decisiones sobre su continuidad o ampliación.
- **Examinar periódicamente la correspondencia entre los textos y las habilidades lectoras.** Establecer procedimientos para analizar la complejidad de los materiales utilizados o recomendados en primaria y valorar su accesibilidad según los niveles lectores del estudiantado. Prestar especial atención a los primeros años de escolaridad y utilizar esta información para revisar progresivamente los materiales y fortalecer las estrategias de mediación, sin convertir Lexile en un criterio único de calidad literaria o pedagógica.
- **Promover estudios longitudinales sobre el desarrollo de la comprensión lectora.** Complementar las evaluaciones periódicas de carácter transversal con investigaciones que permitan dar seguimiento a grupos de estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, desde primaria hasta secundaria. Estos estudios contribuirían a identificar en qué momentos se amplían o reducen las brechas lectoras y a comprender los factores asociados con su evolución, proporcionando evidencia para orientar intervenciones preventivas.
- **Garantizar el uso responsable y la devolución oportuna de la evidencia.** Establecer mecanismos de protección de datos, transparencia técnica y comunicación comprensible de resultados a los centros educativos. La información

deberá utilizarse para orientar decisiones pedagógicas, asignar apoyos y evaluar mejoras, evitando clasificaciones descontextualizadas o usos punitivos de los resultados.

El principio rector de estas recomendaciones es consolidar un sistema de evaluación y seguimiento técnicamente sólido, comparable y orientado a la mejora educativa. Su valor no debe limitarse a la generación periódica de diagnósticos, sino traducirse en decisiones pedagógicas, acciones institucionales y políticas educativas cuyos resultados puedan ser evaluados a lo largo del tiempo. En educación primaria, este esfuerzo adquiere especial relevancia por la oportunidad de identificar y atender tempranamente las necesidades lectoras y fortalecer las bases para los aprendizajes posteriores.

Agradecimientos

El equipo investigador expresa su profundo agradecimiento a la Fundación Yamuni Tabush, al Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) y al Sindicato de Educadores Costarricenses (SEC), por sus valiosas contribuciones y el apoyo brindado para el desarrollo de esta investigación.

De manera especial, se reconoce el aporte financiero de la Fundación Yamuni Tabush, que hizo posible la adquisición de las pruebas DIALECT, así como la contratación y remuneración del personal encargado de su aplicación en la muestra de educación primaria. Su compromiso con el fortalecimiento de la educación costarricense constituyó un apoyo fundamental para la ejecución del estudio.

Se extiende, asimismo, un especial reconocimiento al Ministerio de Educación Pública (MEP) por su colaboración y respaldo institucional para el desarrollo del estudio en educación primaria. Su disposición para facilitar las coordinaciones necesarias con los centros educativos contribuyó significativamente a hacer posible la aplicación de las pruebas y la participación del estudiantado de este nivel educativo. Esta articulación representa un valioso ejemplo de cooperación entre las instituciones públicas para la generación de evidencia orientada al mejoramiento de la educación costarricense.

De igual manera, se agradece sinceramente a los centros educativos participantes, a sus equipos directivos y al personal docente por su apertura, disposición y colaboración durante las distintas etapas del proceso de investigación. Un reconocimiento particularmente especial merece las niñas, los niños y las personas jóvenes de primaria y secundaria que participaron en la aplicación de las pruebas, cuya participación fue indispensable para la generación de los resultados presentados en este informe.

El compromiso y la colaboración de todas estas personas e instituciones hicieron posible el desarrollo de una investigación cuyo propósito fundamental es aportar conocimiento y evidencia para fortalecer la comprensión lectora y contribuir a mejores oportunidades de aprendizaje para las presentes y futuras generaciones de estudiantes de Costa Rica.

Referencias

Achieve3000. (2021). *International Lexile Study: Reading Growth and Acceleration in K-12 Students*. *https://go.achieve3000.com/rs/026-SJE-918/images/Achieve3000_International-Lexile-Study_V9%20%289-16-21%29.pdf*

Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement*. Sage.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). Routledge.

Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2014). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer.

Centro de Investigación e Innovación en Lectura [CIIL]. (s. f.). *Dialect: Aspectos psicométricos y conceptuales*. Universidad de los Andes. https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2022/12/Dialect-aspectos-psicometricos-y-conceptuales.pdf

Consejo Superior de Educación [CSE]. (2018). *Lista de lecturas recomendadas para I, II y III ciclo de la Educación General Básica y Ciclo diversificado*. MEP.

MetaMetrics, Inc. (2020). Lexile Measures Overview. Recuperado de https://metametricsinc.com/wp-content/uploads/2020/08/Lexile-Measures-Overview.pdf

MetaMetrics Inc. (2022). *Lexile Framework for Reading: Development and Validity Evidence*. https://partnerhelp.metametricsinc.com/image/Lexile%20Framework%20for%20Reading%20Validity%20Evidence_2022.pdf

Metametrics Inc. (2024). Lexile Grade Level Charts. Lexile Hub. Recuperado de https://hub.lexile.com/lexile-grade-level-charts/

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN]. (2023). Índice de Desarrollo Social 2023. MIDEPLAN.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.

Programa Estado de la Nación [PEN]. (2025). *Décimo Informe del Estado de la Educación*. PEN.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic model for some intelligence and achievement tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wright, B. D., & Stone, M. H. (1979). *Best test design: Rasch measurement*. MESA Press.

Anexos

Anexo 1. *Niveles de desempeño en comprensión lectora de la Prueba DIALECT para tercer año*

Niveles	Puntaje Lexiles	Descripción
Nivel 1: Bases lectoras emergentes	Menos de 120 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El desempeño se encuentra en una etapa inicial de desarrollo de la comprensión de textos escritos. El estudiantado comprende mejor palabras frecuentes, significados concretos, oraciones breves y textos muy cortos sobre temas familiares. Puede localizar información explícita, seguir secuencias sencillas e identificar relaciones directas de causa y efecto cuando las pistas son claras. **Qué puede resultar difícil:** El vocabulario poco frecuente o abstracto, las oraciones con varias ideas, los textos largos y las inferencias que exigen integrar información pueden representar una demanda considerable. **Orientación pedagógica:** Conviene usar lectura compartida y guiada, trabajar vocabulario de manera explícita, releer textos conocidos y avanzar de forma gradual hacia párrafos y textos más extensos. Si el puntaje es muy bajo, es útil complementar con información sobre decodificación, fluidez y vocabulario. Los materiales deben ser lingüísticamente accesibles, pero adecuados para la edad. **Qué observar en el aula:** Puede necesitar que las instrucciones se fragmenten, apoyarse mucho en imágenes o explicación oral y perder el hilo cuando el texto incorpora varias ideas nuevas. Conviene comprobar comprensión con preguntas breves y frecuentes, no solo al final de la lectura.
Nivel 2: Lectura inicial en desarrollo	De 120 a 309 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado puede comprender textos breves y claramente organizados con mayor autonomía. Maneja vocabulario cotidiano, empieza a incorporar vocabulario académico inicial y puede procesar oraciones simples y algunas compuestas.

		Localiza detalles, reconoce ideas principales evidentes, establece relaciones sencillas de causa y efecto y realiza inferencias simples cuando el texto ofrece apoyo suficiente. **Qué puede resultar difícil:** Los textos prolongados, el vocabulario abstracto, las palabras polisémicas y las oraciones con varias proposiciones pueden reducir la comprensión. **Orientación pedagógica:** Se recomienda anticipar vocabulario clave, usar títulos, imágenes y organizadores simples, pedir resúmenes breves y promover la relectura. Es conveniente alternar textos cómodos con otros ligeramente más exigentes, de modo que aumente la autonomía sin perder comprensión ni motivación. **Qué observar en el aula:** Puede desenvolverse bien con textos cortos, pero disminuir su comprensión cuando aumenta la longitud o aparecen conceptos nuevos. Es útil pedir que explique la idea principal con sus propias palabras y que señale en el texto dónde encontró la información.
Nivel 3: Acercándose al referente de la aplicación	De 310 a 376 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado se acerca al referente temporal definido para tercer grado. Puede comprender textos narrativos e informativos de varios párrafos, manejar vocabulario cotidiano amplio e interpretar parte del vocabulario académico con apoyo del contexto. Identifica ideas principales y detalles relevantes, resume secciones, compara información, reconoce relaciones de causa y efecto y empieza a integrar información distribuida en varios párrafos. **Qué puede resultar difícil:** Los textos muy densos, las oraciones extensas, el vocabulario especializado y los contenidos poco familiares todavía pueden requerir relectura o mediación. **Orientación pedagógica:** Conviene fortalecer estrategias para inferir vocabulario por contexto, trabajar síntesis y comparación y formular preguntas que pidan justificar respuestas con evidencia textual. Los apoyos pueden retirarse gradualmente conforme aumenta la autonomía.

		Qué observar en el aula: Suele desenvolverse con mayor seguridad en lecturas de varias secciones, aunque puede requerir apoyo cuando debe relacionar información distante. Las preguntas que exigen comparar, resumir o justificar permiten observar si está usando estrategias y no solo recuperando datos.
Nivel 4: Satisfactorio para el momento de la aplicación	De 377 lexiles o más	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado alcanza o supera el referente temporal de esta aplicación. Puede trabajar con mayor autonomía con muchos textos próximos a su medida Lexile, comprender vocabulario más variado y procesar oraciones compuestas y estructuras subordinadas moderadas. Puede resumir, integrar información entre párrafos, formular inferencias, comparar información y justificar respuestas con evidencia textual. **Qué puede resultar difícil:** Los textos muy especializados, la sintaxis muy densa o los temas desconocidos pueden seguir exigiendo relectura, explicación o activación de conocimientos previos. **Orientación pedagógica:** Se recomienda ampliar géneros y áreas temáticas, profundizar vocabulario académico y disciplinar y proponer tareas de integración, explicación e inferencia. Este nivel es un punto de referencia para seguir avanzando; no debe interpretarse como un techo de aprendizaje ni como dominio de todo el currículo. **Qué observar en el aula:** Puede trabajar con mayor independencia, pero su desempeño puede variar según el tema y el conocimiento previo. Es conveniente seguir observando cómo argumenta, integra información y explica sus respuestas, y ofrecer retos graduales en lugar de asumir que ya no necesita mediación.

Anexo 2. *Niveles de desempeño en comprensión lectora de la Prueba DIALECT para sexto año*

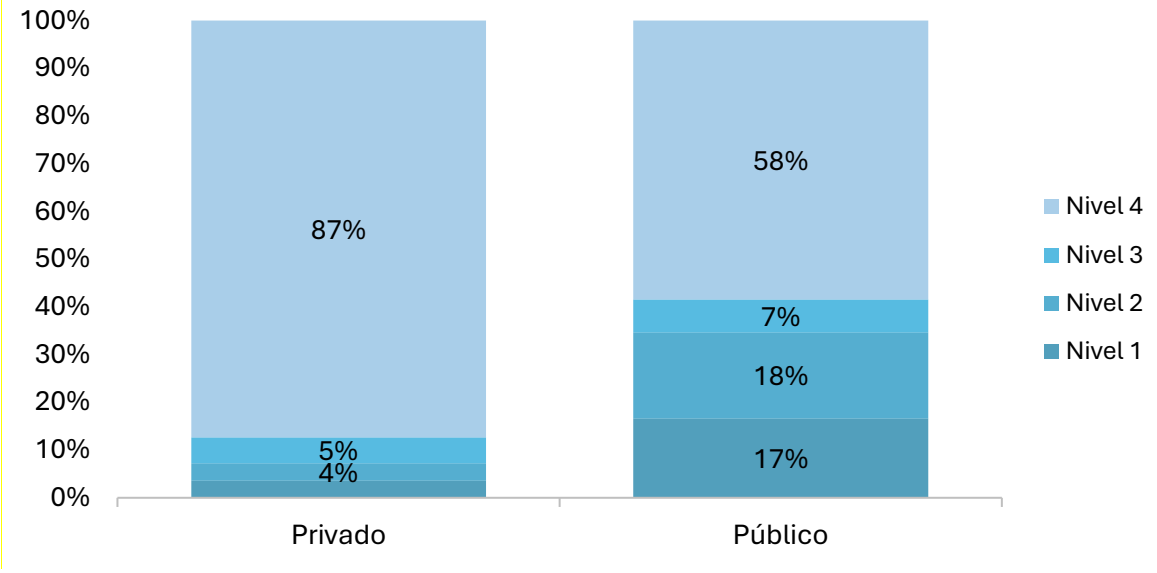
Niveles	Puntaje Lexiles	Descripción
Nivel 1: Fortaleciendo las bases lectoras	Menos de 496 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El desempeño está claramente por debajo del referente temporal de sexto grado y el rango es amplio. El estudiantado comprende mejor vocabulario frecuente, oraciones cortas o moderadas y textos breves o segmentados. Puede recuperar información explícita, seguir secuencias, identificar ideas centrales muy claras y reconocer relaciones directas de causa y efecto. **Qué puede resultar difícil:** El vocabulario académico y disciplinar, las expresiones abstractas, las oraciones densas, los textos extensos y las inferencias complejas suelen requerir apoyo importante. **Orientación pedagógica:** Es necesario diferenciar dentro del nivel según el puntaje individual. Conviene fortalecer vocabulario y fluidez, segmentar textos, usar lectura guiada y repetida, modelar estrategias de comprensión y emplear materiales de interés para la edad con una carga lingüística manejable. Cuando el desempeño sea muy bajo, se recomienda seguimiento más cercano. **Qué observar en el aula:** Puede mostrar cansancio o pérdida de comprensión cuando el texto es largo y puede concentrarse principalmente en información explícita. Es útil comprobar qué entiende después de cada sección y ofrecer apoyos diferenciados, porque el Nivel 1 reúne desempeños muy diversos.
Nivel 2: Base lectora en desarrollo	De 496 a 711 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado puede comprender textos de complejidad baja a moderada cuando la organización es clara y el vocabulario es relativamente familiar. Identifica ideas principales y detalles relevantes, reconoce secuencias y relaciones de causa y efecto, realiza inferencias sencillas y puede resumir secciones breves. También procesa algunas oraciones subordinadas.

		Qué puede resultar difícil: Los términos disciplinares, las palabras abstractas, las estructuras con varias cláusulas y la integración de información entre secciones todavía pueden requerir mediación. **Orientación pedagógica:** Conviene preenseñar vocabulario clave, enseñar a usar contexto y glosarios, dividir oraciones largas, resumir por secciones y utilizar organizadores de causa-efecto, comparación y problema-solución. La extensión y complejidad de los textos puede aumentarse gradualmente mientras disminuye el apoyo docente. **Qué observar en el aula:** Suele comprender el sentido general de textos accesibles, pero puede omitir detalles importantes o tener dificultad para conectar secciones. Pedir resúmenes breves, explicar relaciones entre ideas y localizar evidencias permite identificar con mayor precisión dónde necesita apoyo.
Nivel 3: Acercándose al referente de la aplicación	De 712 a 869 lexiles	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado se encuentra próximo al referente temporal de sexto grado. Puede abordar textos relativamente extensos, seguir una línea temática y manejar una cantidad creciente de vocabulario académico y disciplinar. Comprende oraciones compuestas y subordinadas de complejidad moderada, integra información entre párrafos, resume, compara, explica relaciones de causa y consecuencia y realiza inferencias basadas en varias pistas. **Qué puede resultar difícil:** Los textos con alta densidad informativa, vocabulario muy técnico o sintaxis especialmente compleja pueden demandar relectura, toma de notas o apoyo puntual. **Orientación pedagógica:** Se recomienda fortalecer vocabulario de asignatura, síntesis y toma de notas, formular preguntas de comparación y explicación y pedir justificaciones con evidencia. Es útil incorporar textos ligeramente más exigentes y favorecer el uso de estas estrategias en distintas asignaturas.

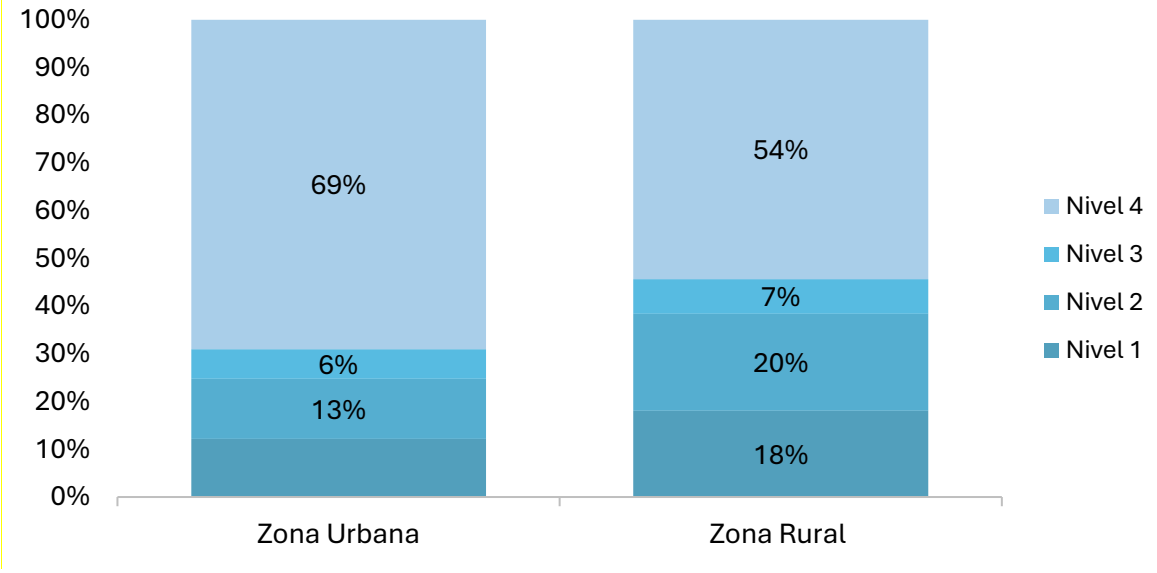
		Qué observar en el aula: Puede trabajar con bastante autonomía en muchos textos escolares, aunque la comprensión puede disminuir ante alta densidad conceptual. Conviene observar si distingue ideas principales de secundarias, si relaciona información de diferentes partes y si puede explicar cómo llegó a una conclusión.
Nivel 4: Satisfactorio para el momento de la aplicación	De 870 lexiles o más	**Qué caracteriza este nivel:** El estudiantado alcanza o supera el referente temporal de sexto grado. Puede trabajar con mayor autonomía con muchos materiales próximos a su medida Lexile, comprender vocabulario académico y disciplinar, procesar estructuras sintácticas relativamente complejas y sostener la comprensión en textos extensos. Puede integrar información de distintas secciones, sintetizar, formular inferencias, comparar perspectivas y justificar interpretaciones con evidencia. **Qué puede resultar difícil:** Los textos altamente técnicos, muy abstractos o sobre temas poco conocidos pueden seguir requiriendo consulta, relectura o apoyo conceptual. **Orientación pedagógica:** Conviene ampliar la variedad de géneros y temas, trabajar análisis de evidencia, propósito del autor e inferencias más complejas y ofrecer oportunidades de lectura autónoma sostenida. Alcanzar 870L no implica dominar todos los aprendizajes lectores del currículo; el puntaje individual sigue siendo necesario para afinar la selección de textos. **Qué observar en el aula:** Puede sostener lecturas más complejas y justificar interpretaciones, pero el nivel no elimina diferencias individuales. Es útil ofrecer textos variados, preguntas abiertas y comparación de fuentes para seguir desarrollando análisis, argumentación y lectura crítica.

Anexo 3. *Distribución del estudiantado de **tercer año** por niveles de desempeño, según dependencia y ubicación geográfica del centro educativo*

- **Dependencia**

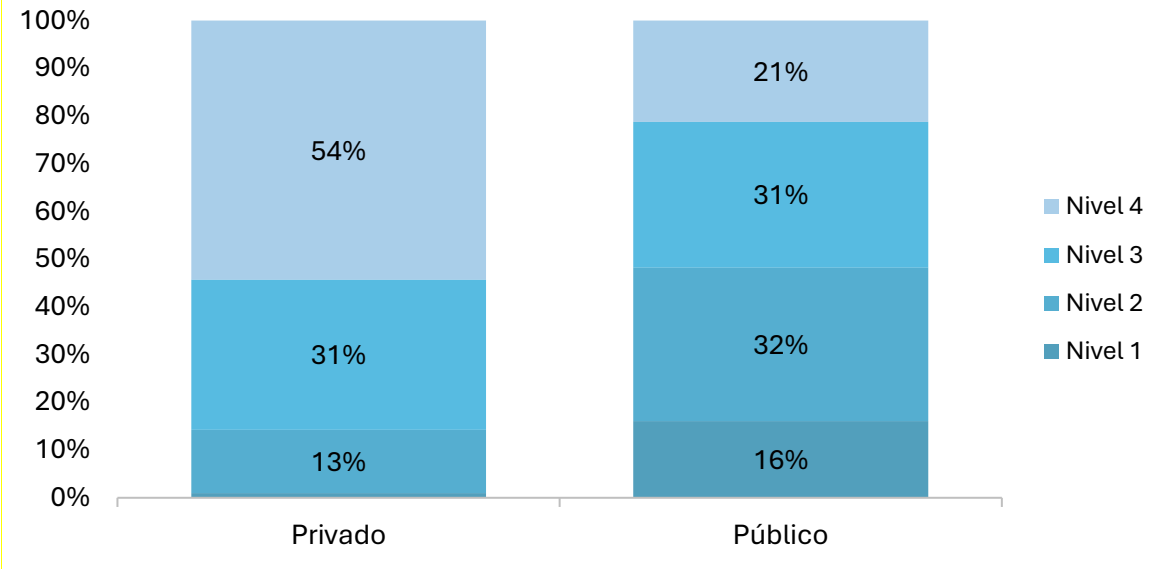


- **Zona geográfica**



Anexo 4. *Distribución del estudiantado de **sexto año** por niveles de desempeño, según dependencia y ubicación geográfica del centro educativo*

- **Dependencia**



- **Zona geográfica**

